

**UNIVERSIDAD DE MADRID**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**



**TESIS DOCTORAL**

**Sociología y educación en un mundo socializado**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR  
PRESENTADA POR

**Juan Carlos Agulla**

**Madrid, 2015**

TE  
592

**Juan Carlos Agulla**

**SOCIOLOGIA Y EDUCACION**

**1967**

## PROLOGO

El presente trabajo pretende delinear ciertas bases / para una Sociología de la Educación. Consta de dos partes: por un lado, una que trata de aclarar las relaciones entre la Pedagogía y la Sociología y, por el otro, otra que trata de aclarar las relaciones entre la Sociología y la Educación como proceso social. Con ello se fijan las bases / fundamentales para la elaboración de una teoría sociológica sobre la educación y para la construcción de un modelo para el análisis sociológico del proceso educativo. La confusión, tanto teórica como empírica, sobre esta temática, / hace absolutamente indispensable una clarificación sobre la misma. Como tal, puede constituir, en el momento presente, / una introducción a la Sociología de la Educación que puede ser de utilidad, no solo para el sociólogo de la educación, sino -y fundamentalmente- para los mismos pedagogos y educadores. La experiencia docente en la Cátedra Universitaria de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba me ha mostrado la necesidad de esta clarificación para la enseñanza, sin la cual se hace muy difícil la enseñanza de la Sociología de la Educación, sobretudo, /

cuando se trata con alumnos que no están familiarizados con la teoría sociológica.

El presente trabajo se ha podido realizar gracias a la // colaboración de muchas personas y de varias instituciones que no sería necesario especificar, en el momento presente. Sin / embargo no puedo dejar de hacer público mi agradecimiento, en primer lugar, a la "John Simon Guggenheim Foundation"/ por su ayuda económica que me permitió visitar los Estados Unidos de América y tomar contacto con numerosas universidades y profesores de Sociología, y en segundo lugar, al "Institute of Latin American Studies" de la Universidad de Harvard, Cambridge, por la ayuda prestada para trabajar y estudiar en esas prestigiosas universidades americanas; especialmente le quedo agradecido a los profesores Charles Wagley, Ronald Schneider/ y William Barnes.

Tampoco puede dejar de hacer público mi agradecimiento a / mis alumnos del "Instituto de Sociología" y del "Departamento de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Humanidades" de la Universidad Nacional de Córdoba, por sus constantes incitaciones para la preparación del material de este trabajo.-

Córdoba, julio de 1967



## **INDICE**

<b>Prólogo</b>	<b>1</b>
<b>Introducción</b>	<b>5</b>
<b><u>Capítulo I: La Pedagogía y la Sociología en su Historia</u></b>	<b>13</b>
1.- La Pedagogía y la Sociología en épocas de crisis....	14
2.- Individuo y Comunidad en la Sociología y la Pedagogía.....	23
3.- El individualismo de la Pedagogía del siglo XIX....	26
4.- Las Pedagogías Sociales y Culturales del siglo XIX/XX.....	33
5.- El enciclopedismo de la Sociología del siglo XIX...	40
6.- La Sociología analítica del siglo XX.....	47
<b><u>Capítulo II: Relaciones entre la Pedagogía y la Sociología</u></b>	<b>58</b>
1.- Introducción.....	59
2.- Pedagogía y Sociología enciclopedicas.....	63
3.- La Socio-pedagogía ideológica.....	66
4.- La "Science de la Éducation" de Durkheim.....	73
5.- La "Educational Sociology" norteamericana.....	79
6.- Pedagogía y Sociología analítica.....	87
7.- La Sociología como ciencia auxiliar de la Pedagogía	94
8.- La Pedagogía y la Sociología como ciencias independientes.....	101
<b><u>Capítulo III: La Sociología de la Educación</u></b>	<b>114</b>
1.- Los presupuestos histórico-teóricos de la Sociología de la Educación.....	115

2.- La contribución de Emile Durkheim.....	118
3.- Las contribuciones americana, alemana e inglesa...	121
4.- Una incursión histórica en América Latina.....	125
5.- El estado actual de la Sociología de la Educación	128
6.- La Sociología de la Educación en la empujadora...	133
7.- Un intento de definición de la Sociología de la Educación.....	137
8.- Problemática de la Sociología de la Educación.....	141

#### Capítulo IV: Marco Teórico de la Sociología.....

1.- Planteamiento del problema.....	155
2.- El planteo de la Antropología filosófica moderna..	156
3.- El planteo de las modernas Ciencias del Hombre....	159
4.- El instrumental biológico del hombre.....	164
5.- Lo social del hombre como "segunda naturaleza"....	169
6.- Lo sociológicamente relevante de la realidad social	176
7.- Los mecanismos de control social.....	184
8.- El problema del cambio social.....	188
9.- El esquema analítico de la Sociología.....	193

#### Capítulo V: La Educación como Objeto de la Sociología

1.- Advertencia preliminar.....	214
2.- Introducción.....	222
3.- El fenómeno educativo como objeto de la Sociología	227
4.- El proceso de socialización y el proceso de educación	238
5.- El análisis del desarrollo humano como perspectiva	245
6.- Tendencias y perspectivas de la Sociología de la Educación.....	254

## **INTRODUCCION**

Un análisis detallado de la Historia de la Educación y de la Pedagogía, desde la actual perspectiva histórico-teórica, nos hace ver, con toda claridad, que tanto el estudio del fenómeno educativo como el pensamiento pedagógico, -ya sea en forma consciente o ya sea en forma inconsciente- se han servido siempre de categorías del pensamiento social o, en su defecto, las han presupuesto cuando han querido explicar y acercarse al fenómeno educativo en su totalidad. / Por otra parte, todos los estudios sociales y sociológicos/ de sociedades concretas, sean ellas primitivas o complejas, del pasado o del presente, han descrito, de una u otra manera, el fenómeno educativo y, a veces, lo han explicado como un mecanismo "natural" que las sociedades tienen para conservarse y mantenerse, cuando no para desarrollarse. Por eso, / hoy en día, en el estado actual de evolución del pensamiento, se hace muy difícil entender o comprender a la educación o a la reflexión teórica sobre ella cuando se prescinde de la incidencia que tiene el medio socio-cultural y el momento histórico; pero también se hace muy difícil entender el desarrollo y conservación de las sociedades y las reflexiones teóricas /

sobre ellas cuando se prescindie de la incidencia que tiene el proceso educativo. No en vano, como lo dice "expressis/ verbis" Theodor Geiger, siempre se ha tenido a la educa- ción "como una partenogénesis de la sociedad"<sup>1</sup>. Estos he- chos se presentan, desde una perspectiva teórica, hoy en/ día, como verdades irrefutables.

Esta incidencia, quizás por primera vez, fue destaca- da paladinamente por Emile Durkheim en 1902<sup>2</sup> cuando, al / comparar los distintos sistemas educativos en diferentes/ sociedades y en distintos momentos históricos, puso de ma- nifiesto la íntima relación existente "entre los cambios / sociales y las transformaciones de los sistemas escolares que acompañan a esos cambios de estructuras". Esta relación por cierto, no se refiere solamente a los fines educativos, en la medida en que ellos están dirigidos a la voluntad so- cial de una época determinada, sino, y fundamentalmente, al hecho de que la propia educación depende estrechamente del tipo y forma del pensamiento social de esa época y de las / estructuras socio-culturales concretas en que se da la edu- cación, y que de una u otra manera la condicionan. Por esta razón no debe extrañar que tanto la educación como la refle- xión teórica sobre ella, en el momento actual, sean entron- cadas, justificadas y, sobre todo, explicadas desde la pers-

//pectiva de las estructuras socio-culturales e históricas en las que se han presentado. No han faltado, por cierto, los pedagogos que han adoptado esta "perspectiva"-con mayor o menor rigor- para estudiar el fenómeno educativo y la reflexión teórica sobre él (Otto Willmann, Paul Barth, Ernst Kriek, John Dewey, René Hubert, etc.<sup>3</sup>); pero tampoco han faltado los sociólogos que se han acercado a la educación y a la reflexión teórica sobre ella por esta vía de acceso (methode) teórica (Emile Durkheim, Max Weber, Friedrich Müller-Lyer, Theodor Geiger, Karl Mannheim, etc.<sup>4</sup>). La luz que han echado estos autores, para comprender el fenómeno educativo y la reflexión teórica sobre él, ha sido decisiva en los últimos años.

Esta perspectiva para acercarse a la educación, sin embargo, ha creado una serie de dificultades teóricas y prácticas cuando luego se ha querido establecer el límite que separa a la Pedagogía y la Sociología, como ciencias independientes, que tratan con el fenómeno educativo, originando una serie de confusiones que, en nuestro criterio, han afectado negativamente a la evolución y desarrollo de ambas ciencias. El mejor ejemplo se presenta en la obra de Emile Durkheim quien / es tenido, en general, como el fundador de la Sociología de / la Educación. En efecto, su libro Education et Sociologie y /

muy especialmente, su ensayo Pedagogie et Sociologie, publicado en 1902<sup>5</sup>, trata la problemática de la Sociología cuando se acerca al fenómeno educativo. Esta problemática tiene dos aspectos: por un lado, el problema de las relaciones (o no relaciones) de la Pedagogía con la Sociología y, por el / otro, el problema del carácter social del fenómeno educativo. Ambos aspectos eran, hasta entonces, expresamente inéditos. / Esta es la contribución de Durkheim para el esclarecimiento del fenómeno educativo y la reflexión teórica sobre él. Estas contribuciones de Durkheim, sin embargo, han dado origen a / una serie de críticas por parte de los pedagogos y de equívocos por parte de los sociólogos. Ambas consecuencias, evidentemente, son justificadas, porque Durkheim, por un lado, tomó a la educación como un "puro" fenómeno social y, por el otro, "redujo" la Pedagogía a pura Sociología ("la science / de la education", como él la llama). Con ello cayó Durkheim -como bien lo destaca Aloys Fischer<sup>6</sup>-, en su apreciación del fenómeno educativo y de la reflexión teórica sobre él, en una Pedagogía sociológica o en un Sociologismo pedagógico.

La Sociología de la Educación, en el momento presente, de una u otra manera, en forma expresa o en forma tácita, / carga, en su construcción teórica, con estos "vicios" del / planteo de Durkheim. Por eso, este libro de Durkheim nos in-

//teresa ahora particularmente; en última instancia aquí se encuentra el "origen" de la Sociología de la Educación tal como hoy la contemplamos<sup>7</sup>. De lo que se trata es de encarrilar la reflexión sociológica sobre la educación por "las vías idóneas", tanto teóricas como prácticas, cuando se enfrenta / con las relaciones entre la Pedagogía y la Sociología y cuando trata con el fenómeno educativo como fenómeno social.

Partiendo de la problemática planteada por Durkheim vamos a orientar nuestro estudio, en la presente oportunidad, / enfrentándonos, por una parte, con el carácter social del fenómeno educativo, porque entonces lo reduciríamos -como lo hizo Durkheim conscientemente y una serie de autores americanos contemporáneos inconscientemente- a un mero fenómeno de "adaptación social" o "socialización metódica", y por la otra, con las relaciones entre la Pedagogía y la Sociología, pero afirmando que el carácter social del fenómeno educativo no justifica la ocupación "únicamente" de la Sociología con la educación, porque entonces lo reduciríamos -como lo hizo Durkheim de "facto" y una serie de pedagogos americanos también- a un mero Sociologismo de la educación o Pedagogía sociológica. En resumen, entendemos que la fundamentación de una estricta Sociología de la Educación tiene que partir de un esclarecimiento del carácter social del fenómeno educativo y de las rela-/

//ciones entre la Pedagogía y la Sociología; en última instancia, de una justificación de la ocupación de la Sociología con el fenómeno educativo, sin reducirlo a puro fenómeno social y sin negar a la Pedagogía y a las otras ciencias de la educación.

El presente trabajo intenta enfrentarse con estos problemas. Creemos que un tratamiento correcto y adecuado de esta temática puede sostener y afirmar a la Sociología de la Educación como una rama especial de la Sociología. Quizás el / lamentable estado de evolución teórica en que se encuentra esta Sociología Especial (H. Gross, W. Brookover, B. Clark, R. Bastide, etc.) se explique por el hecho de que, hasta la fecha, no se haya logrado un esclarecimiento "adecuado" de estos problemas. Creemos que no se puede dar un mejor "indicador" del estado de inmadurez teórica y de falta de investigaciones empíricas de esta Sociología Especial como la escasa contribución que ha hecho para el esclarecimiento del fenómeno educativo y para su aprovechamiento por la Pedagogía, en aquello / que afecta a la contribución que puede hacer una ciencia positiva a otra de carácter sintético y normativo.

Para lograr nuestros objetivos hemos de partir, en el / presente trabajo, de las bases comunes de las reflexiones sociológicas y pedagógicas sobre el fenómeno educativo, sobre / todo de aquéllas de carácter histórico y socio-cultural que,



como ya dijimos, fueron puestas en evidencia por una serie / de sociólogos y pedagogos de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. A partir de ellas, hemos de poder fijar, las / causas que han llevado, desde una perspectiva histórica: a) a que no se perciban las relaciones existentes entre la Pedagogía y la Sociología desde los orígenes hasta el siglo XIX, b) a que no se perciba el divorcio existente entre ellas durante buena parte del siglo XIX y c) a que no se perciban los límites entre las mismas en el primer tercio del siglo XX.

Notas

1. Theodor Geiger, "Erziehung als Gegenstand der Soziologie" en Erziehung, (Leipzig, Heft 7, April, 1930), p.405-427
2. Emile Durkheim, Education et Sociologie, Bibliothèque de Philosophie Contemporaine, Felix Alcan, Paris, 1922. El Capítulo III titulado "Pedagogie et Sociologie" apareció, por primera vez, publicado en Revue de Métaphysique et de Morale (Paris, Janvier, 1903).
3. Otto Willmann, Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Pädagogik, 4a.ed., Brannschweig, Vieweg & Sohn, 1909; Paul Barth, Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung, Leipzig, Reisland, 1911; René Hubert, Histoire de la Pédagogie, Felix Alcan, Paris, 1949; Ernst Krieck, Bosquejo de la Ciencia de la Educación, Traducción castellana, La Lectura, Madrid, 1928.
4. Emile Durkheim, op. cit.; Ibidem, L'Education Morale, Bibliothèque de Philosophie Contemporaine, Felix Alcan, Paris, 1925; Max Weber, Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, J.B.C.Mohr (Paul Siebeck), Tübingen, 1920, Band I, p.408 y ss.; Emile Durkheim, L'Evolution Pédagogique en France, Bibliothèque de Philosophie Contemporaine, Felix Alcan, Paris, 1930 (dos volúmenes); Fr. Müller-Lyer, Soziologie der Erziehung, 1924.
5. Emile Durkheim, Education et Sociologie, loc.cit., ps. 104-133.
6. Aloys Fischer, "Pädagogische Soziologie" en Alfred Vierkandt (ed.), Handwörterbuch der Soziologie, (Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart, 1931), ps. 405-425/
7. Fernando de Azevedo, Sociología de la Educación, 4a. edición, Fondo de Cultura Económica, México, 1958, p.15.

## **Capítulo I**

### **LA PEDAGOGÍA Y LA SOCIOLOGÍA EN SU HISTORIA**

---

## LA PEDAGOGÍA Y LA SOCIOLOGÍA EN SU HISTORIA

### 1.- La Pedagogía y la Sociología en épocas de crisis

El pedagogo y sociólogo alemán Carl Weiss destaca<sup>1</sup>, al comparar la evolución teórica de la Pedagogía y la Sociología en su historia, un hecho, que si bien puede parecer / superficial e intrascendente, se presenta, a la vez, como sintomático para comprender las relaciones entabladas entre la Pedagogía y la Sociología desde sus "orígenes" como reflexiones teóricas sobre la educación y la sociedad en Occidente hasta el siglo XIX. Los pensadores sociales y los historiadores de la Sociología, alegando una u otra razón, en / líneas generales, están acordes en que el pensamiento social alcanza sus puntos culminantes en el siglo IV a.C., en el siglo XVII y a fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX. Los pedagogos y los historiadores de la educación, por su parte, alegando también una u otra razón, en líneas generales, / están acordes en que el pensamiento pedagógico alcanza sus / puntos culminantes en el siglo IV a.C., en el siglo XVII y a fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX. Por eso, ni los unos ni los otros, se han puesto de acuerdo sobre el momento del nacimiento de la Sociología y de la Pedagogía como

ciencias independientes<sup>2</sup>. En efecto, algunos autores (Othmar Spann, entre ellos<sup>3</sup>) sostienen que la Sociología nace con // Platón; otros (Werner Sombart, entre ellos<sup>4</sup>) sostienen que la Sociología nace con Thomas Hobbes y los moralistas ingleses / del siglo XVII; los más (Barnes, L. von Wiese, H. Frayer, G. Gurvitch, P. A. Sorokin, N. Timasheff, entre ellos<sup>5</sup>) sostienen que la Sociología nace con Saint-Simon o Comte<sup>6</sup>. Los historiadores de la Pedagogía, por su parte, sostienen que "la reflexión pedagógica culmina en las figuras de Sócrates, Comenio y Pestalozzi" o Herbart<sup>7</sup> y con ellos nace la Pedagogía como ciencia independiente. De momento no nos interesa -y de hecho es bastante irrelevante para nuestro objetivo- la validez de estas afirmaciones; y menos aún, los argumentos esgrimidos por los distintos autores para sostener sus afirmaciones. Sin embargo, y cualesquiera que sean las razones invocadas por los historiadores de la Sociología y de la Pedagogía para justificar el nacimiento o la culminación teórica de estas disciplinas, es por demás sintomático el hecho de que haya una correlación histórica (cronológica) entre esos momentos. Siempre se trata de pensadores sociales (o sociólogos) y pedagogos "coetáneos": Sócrates (470-399 a.C.) lo es con Platón (427-347 a.C.), Comenio (1592-1670) lo es con Hobbes (1588-1679), Pestalozzi (1746-1827) lo es con Saint-Simon (1760-1825) y Herbart (1776-1841) lo es con Comte (1798-1857).

Esta mera y escueta correlación cronológica, sin embargo, desde una perspectiva histórico-sociológica, quizás tenga una significación más profunda para interpretar las reflexiones teóricas sobre la educación y la sociedad. Pareciera como si una misma y peculiar situación histórico-social / se presenta como raíz común de las reflexiones sociales y pedagógicas. Aquí es a donde apunta el planteamiento de Carl / Weiss a que hemos hecho referencia, ya que, precisamente, esa peculiar y común situación histórico-social puede esclarecer el tipo y forma que han tenido estas reflexiones teóricas y, a la vez, justificar las nuevas perspectivas intentadas por algunos historiadores de la Pedagogía, como Otto Willmann, / Paul Barth, Ernst Krieck o René Hubert y por algunos sociólogos que se han ocupado de la educación, como Emile Durkheim, Max Weber, Friedrich Müller-Lyer, Theodor Geiger o Karl Mannheim.

En efecto, el siglo IV a.C., corresponde al momento histórico en que se "nota" la decadencia y la destrucción de la vieja "polis" griega como forma de organización social, como consecuencia-entre otras, por cierto- de las guerras del Peloponense que quebrantaron el poder de Atenas en la Hélade y de la influencia de los sofistas que pusieron en duda los valores "morales" de Atenas, según lo reconoció el propio Sócrates.

//tes; el comienzo del siglo XVII corresponde al momento histórico en que se "disuelve" el mundo medieval como forma de organización social, como consecuencia -entre otras, por cierto- de los enfrentamientos entre el Rey y los Caballeros feudales (Estado versus Sociedad) que quebraron el poder de los "feudos" en Europa y de la influencia de los Humanistas del Renacimiento y de los científicos de la nuova scienza galileica; el final del siglo XVIII y el comienzo del siglo XIX corresponde al momento histórico en / que "explota" la revolución burguesa como forma de organización social, como consecuencia- entre otras, por cierto-, de las luchas entre las "nuevas" clases sociales ("le troisième état") y los "viejos" estamentos sociales y de la influencia de los pensadores liberales ("les philosophes"),/ que puso en duda el "Plan Divino" en el diálogo entre "l'ancien régime" y la "République"<sup>8</sup>.

Cualesquiera que sean los "elementos" que han intervenido en estos momentos históricos -que, por cierto, no se pretende describir en este momento-, hay algo que todos ellos tienen en común: la transformación y el cambio de un orden social y cultural en otro; es la transición de una situación estructurada a otra emergente con todas sus tensiones y conflictos; es el estado "no estructurado" en el ámbito institucional y del pensamiento. A estos momentos de

"inflexión" histórica se los denomina "crisis", es decir, el período crítico de las transformaciones y de los cambios sociales y culturales y de la estructura del poder (Cfr. A. von Martin, K. Mannheim, P. A. Sorokin, H. Froyer, Alfred Weber, A. Toynbee, etc.<sup>9</sup>).

La reflexión social (o sociológica) y la reflexión pedagógica, conforme a los mojones fijados por los distintos autores citados y a su inserción, como momentos culminantes de la reflexión teórica, en su "peculiar" momento histórico y social, pareciera que tuviesen en la "crisis" una raíz histórica y social común que incentiva la búsqueda de nuevas perspectivas para responder a los interrogantes que plantea la "situación emergente" acerca de la estabilidad del orden social y de la formación del hombre, objetos de estudio de la Sociología y la Pedagogía respectivamente. Martín Buber -en un pequeño pero enjundioso libro- nos dice que cuando se disipa una imagen del mundo, cuando se acaba la seguridad en un mundo, // pronto surge un nuevo interrogar en el hombre "que se siente inseguro, sin hogar, que se ha hecho cuestión de sí mismo"<sup>10</sup>. En última instancia se trata de responder a la pregunta: ¿y / ahora que hacer?. La respuesta a esta pregunta lleva, inexorablemente, a una nueva estructuración del sistema de valores sociales y culturales y a la fijación de un "nuevo ideal" del hombre y de la sociedad; se trata, en general, de una nueva



concepción del mundo y de la vida ("Welt-und Lebensanschauung").

Por eso no debe sorprender que la reflexión social (o sociológica) y la reflexión pedagógica hayan tenido sus momentos culminantes en los períodos de "crisis" y que sean, en última instancia, "meditaciones sobre la crisis" (Alfred Weber, A. von Martin, K. Mannheim, etc.). Y precisamente por eso se ha llamado la atención, más de una vez, sobre el carácter "comprometido" que han tenido, tanto la Sociología (Gurvitch, Marx, A. Weber) como la Pedagogía (R. Wiekert, R. Hubert, C. Weiss<sup>11</sup>). Lo importante de destacar ahora es que en los períodos históricos críticos, tanto el orden de la sociedad como la formación del hombre, se volvieron tareas conscientes de la reflexión teórica social (o sociológica) y pedagógica, de gran originalidad y de gran influencia. "Los tiempos felices tienen costumbres y usos, pero no tienen ni Sociología ni Pedagogía como ciencias interrogativas"<sup>12</sup>. Las reflexiones teóricas sobre la sociedad y la formación del hombre -objetos de estudio de la Sociología y la Pedagogía respectivamente-, en su tiempo y que, de una u otra manera, han afectado a esas disciplinas en su posterior desarrollo teórico. Por eso, durante muchos años, tanto el pensamiento social como la Pedagogía, han sido conocimientos congéneros y coevos.

La reflexión social sobre la sociedad y la reflexión pedagógica sobre la formación del hombre, durante muchos años, /

han resuelto los interrogantes que le planteaba la situación de crisis, en forma interrelacionada y en forma conjunta. Así vemos que Platón cuando analiza, con las posibilidades intelectuales de su tiempo, la descomposición política, social y cultural de la "polis", proyecta, en forma utópica, un Estado ideal<sup>13</sup>, concebido como un potente ente educativo, reglado y dirigido por filósofos. Por eso Platón, tanto en "La República" como en "Las Leyes", sostiene que la educación "del individuo para su capacitación intelectual y moral es exigida por la comunidad y, al mismo tiempo, la adecuada constitución de la comunidad es la condición de la acertada educación del individuo"<sup>14</sup>. Así vemos que Hobbes, mientras vive su agitado tiempo como una lucha de todos contra todos (*homo hominis lupus*), afirma que solo una poderosa maquinaria estatal, el "Leviathan", puede organizar socialmente a los hombres mediante una educación racional e impuesta. Y así vemos que Comte -y en gran medida su maestro Saint-Simon-, como auténtico hijo de la Ilustración, destaca el valor de la razón, el orden y el progreso social como bases de "une politique positive" que ordena la vida social e individual mediante la fuerza espiritual que da la educación moral. No en vano este "loco genial" -como le llama Ortega- terminó su trágica existencia fundando una religión de la humanidad sobre bases radicalmente docentes.

Estas reflexiones teóricas, realizadas en forma interrelacionadas y comunes, "de facto", se transformaron en intentos -siempre utópicos- que buscaban salir y superar / los momentos de crisis, mediante una estabilización del orden social conovido en una forma racional y la incorporación del hombre a ese nuevo orden mediante una educación / planificada e intencional, sobre la base de nuevos ideales y de nuevos valores. Platón lo intenta mediante un sistema de selección y disciplina, Hobbes mediante un sistema de / fuerza y control y Comte mediante un sistema de conducción científica y autoritaria. La correlación de estos mecanismos o sistemas de "control social" con los propuestos por Sócrates, Comenio, Pestalozzi o Herbart es bastante evidente. Estaban en la "época". Pero también estaban "comprometidos" con ella, y por ello, nunca fueron soluciones a largo plazo. No en vano -como muy bien lo ha destacado Carl / Weiss- los Estados totalitarios de todos los tiempos -nacidos como el ave de Phoenix de las cenizas de mundos perimidos- han echado mano de estos principios y estas prácticas para mantenerse y conservarse, una vez superadas las crisis. Ver en qué medida estos hechos y esta aplicación se correlacionan es algo que no nos corresponde tratar en esta oportunidad, pero asegurar el fracaso de estas soluciones está a-

//validado por la propia historia: Historia Magister Vitas.

En resumen: los momentos de crisis han influenciado decisivamente las reflexiones sociológicas ( o sociales) y pedagógicas cuando se han enfrentado con el problema educativo. La situación de crisis planteaba la pregunta: ¿ y ahora qué hacer?. La respuesta a ella ha implicado la fijación de normas y valores que han afectado, conjunta y superpuestamente, tanto al pensamiento social ( o sociológico) como al pensamiento pedagógico. Como consecuencia de ello, ambas reflexiones teóricas han tenido, durante muchos años, un destino común donde no se establecían los límites de lo que le corresponde a la una o lo que le corresponde a la otra. Esta ha sido la trayectoria de la evolución teórica de ambas disciplinas desde sus "orígenes" en Occidente hasta el siglo XIX. Que esta línea de evolución sea la correcta, es un problema que / trataremos después. De cualquier manera, conviene destacarse que el siglo XIX ha sido decisivo para la constitución científica tanto de la Sociología como de la Pedagogía, y, a su vez, ha fijado una posición determinada frente a las relaciones entre estas dos disciplinas. Pero "presiones" de la evolución teórica de ambas ciencias y de la realidad social y cultural de fines del siglo XIX, deciden un nuevo rumbo en las relaciones entre las mismas.

## 2.- Individuo y comunidad en la Pedagogía y la Sociología

Los períodos de crisis, según ya vimos, le dieron a las reflexiones sociales ( o sociológicas) y a las reflexiones / pedagógicas una determinada peculiaridad en sus construcciones teóricas: un compromiso con su tiempo. La toma de conciencia de la crisis orientó a estas reflexiones y, lógicamente, le impuso su impronta, ya que se buscaba, por un lado, restablecer el orden social conmovido, y por el otro, integrar al hombre alterado. La tarea de la "reforma" de la sociedad y la tarea de la "reforma" de la manera de formar al hombre, se volvieron tareas conscientes del pensamiento teórico. Para lograr estos objetivos inmediatos se siguieron, a lo largo de todo el siglo XIX - y no sólo en él-, dos caminos: / el uno, preferentemente seguido por los pensadores sociales (o sociólogos) y el otro, preferentemente seguido por los pedagogos. Cada uno de ellos, lógicamente, buscó afirmarse sobre el objeto propio de su conocimiento, es decir, la comunidad (sociedad) o el individuo, respectivamente, cuando se enfrentó con el fenómeno educativo y tuvo que fijar el fin de la educación o el ideal pedagógico.

Y así tenemos que los pensadores sociales ( o sociólogos), para superar los períodos de crisis, frente al fenómeno educativo, buscaron "organizar" el orden social como tarea previa y fundamental para "educar" al hombre alterado.

Esta es la posición que adoptaron, por ejemplo, a lo largo de la historia, un Platón, un Hobbes, un Saint-Simon o un Comte. Por el otro lado, tenemos que los pedagogos, para superar los períodos de crisis, frente al fenómeno educativo, buscaron "educar" al hombre alterado como tarea previa y fundamental para lograr el "restablecimiento" del orden social conmovido. Esta es la posición que adoptan, por ejemplo, a lo largo de la historia, un Sócrates, un Comenio, un Pestalozzi o un Herbert. / Mientras los primeros culminaron su pensamiento en un "sueño social" (una utopía), los segundos culminaron su pensamiento en un "sueño moral" (una utopía). Tanto el orden social, como forma educativa, propuesto por un Platón, un Hobbes, un Saint-Simon o un Comte son puras utopías (sensu stricto), es decir, ideales socio-educativos; como el individuo, como resultado educativo, propuesto por un Sócrates, un Comenio, un Pestalozzi o un Herbert son puras utopías (sensu stricto). Los pensadores sociales nos hablan de una sociedad (comunidad, Estado) armónica, regulada, racional y justa como ambiente natural del hombre para su perfecta educación; los pensadores educativos, a su vez, nos hablan de un hombre ideal, consciente, perfecto y moral como creador de una sociedad justa. Mientras los primeros, en el objetivo que buscan, le dan la preeminencia a la sociedad (comunidad), los segundos le dan la preeminencia al

individuo ( hombre).

La forma "interrelacionada y común" en que actuaban los pensadores sociales ( o sociólogos) y los pensadores educativos, durante un largo período de tiempo, y el "compromiso" que tenían con la crisis, cuando se enfrentaron con el fenómeno educativo, desde una incipiente perspectiva científica, en el siglo XIX, los obligó a optar entre dos valores: la comunidad o el individuo. De esta manera se constituyó una dicotomía irreconciliable entre dos "posiciones" educativas, que se movía / en el campo de los valores ( y los valores, por naturaleza, / son excluyentes). Estas posiciones, por cierto, van a afectar a las relaciones entre la Pedagogía y la Sociología. En la medida en que el pensamiento social ( o sociológico) era "casi" ( o pura) Filosofía Social y el pensamiento educativo era "casi" ( o pura) Filosofía de la Educación, el problema quedaba reducido a una mera opción de valores; y por lo tanto, perfectamente legítimo ya que se trataba de fijar el "fin" educativo que, por naturaleza, tiene su "origen" en una Filosofía ( o ideología) de los valores. Pero cuando a comienzos del siglo XIX, tanto el pensamiento social ( o sociológico), con Comte a la cabeza, como el pensamiento pedagógico, con Herbart a / la cabeza, buscaron hacerse "científicos", el problema de las opciones de "valores" (comunidad versus individuo) tuvo otra

repercusión, sobre todo, en el campo de las relaciones entre la Pedagogía y la Sociología: se produjo la "ruptura" de una tarea tradicionalmente realizada en forma interrelacionada y común; se produjo el "divorcio" entre ambos conocimientos, y con ello, tanto la Pedagogía como la Sociología, siguieron su propio camino, ignorándose mutuamente. Mientras la una se concentró en la sociedad, la otra se concentró en el individuo; y cuando se enfrentaron al fenómeno educativo lo veían desde esa perspectiva. Por eso, la Sociología, cuando se enfrentó al fenómeno educativo, durante casi todo el siglo XIX, hizo fundamentalmente un "sociologismo"; y por eso, la Pedagogía, cuando se enfrentó con el fenómeno educativo, durante casi todo / el siglo XIX, hizo fundamentalmente un "individualismo" pedagógico ( por eso recurre, principalmente, a la incipiente Psicología). Esta es la característica de ambas ciencias durante el siglo XIX.

### 3.- El individualismo de la Pedagogía del siglo XIX

La Pedagogía del siglo XIX, en general, se movió en la línea o posición individualista de la dicotomía individuo-comunidad, al querer constituirse en ciencia con Herbart y Ziller. La afirmación del valor del individuo, como ideal / primario de la reflexión pedagógica, y la concentración en



el estudio del hombre individual, cerraron las posibilidades de un diálogo con la reflexión sociológica, cuando la Pedagogía se hizo cargo del fenómeno educativo. La consecuencia inevitable de esta posición fue la limitación considerable del mismo fenómeno educativo. La concentración / teórica en el "ideal educativo", por un lado, y la realización práctica para alcanzarlo, a través de la concentración en el individuo, le dió un carácter muy peculiar a la misma Pedagogía de este siglo. Los fines de la educación, naturalmente, se orientaban en función del "valor" concedido al individuo -el individuo como valor, por lo tanto, un individuo abstracto-, y la manera de alcanzarlos se orientaba en función de una incipiente Didáctica fundada sobre una Psicología, también incipiente. Sólo a fines del siglo XIX, y por / las razones que daremos después, la reflexión pedagógica pudo escapar de esta problemática netamente individualista. El propio siglo, quizás, haya influido decisivamente -y funcionalmente- en la adopción de esta posición frente al fenómeno educativo.

El siglo XIX, en lo que hace a la reflexión pedagógica, fue absorbido -como es bien sabido<sup>15</sup>- por la poderosa influencia de Herbart. Esto no es desconocido para nadie y casi / todas las Historias de la Pedagogía y de la Educación lo ponen claramente de manifiesto<sup>16</sup>. El pensamiento pedagógico de

Herbart, sin embargo, tiene una doble repercusión de valor completamente dispar: por un lado -y como aspecto positivo- es uno de los autores pedagógicos que con más ahínco reclamó "una amplia y firme base empírica para la teoría de la educación" -y por ello es tenido como el creador de la Pedagogía científica- sobre la base de la Ética, la Psicología y / la "experiencia personal"<sup>17</sup>. Fue quizás uno de los intentos más serios - y más fructíferos-, hechos en el campo de la Pedagogía, hasta entonces, por hacer una auténtica "ciencia de la educación". La incipiente Psicología le prestaba su apoyo ya que "las leyes de la vida anímica eran tan perfectas como las del cielo estrellado", según rezan sus propias palabras<sup>18</sup>. Se estaba tratando de aproximar la Psicología a las así llamadas ciencias de la naturaleza y, sobre esas bases y con el / mismo método, se buscaba fundar una Pedagogía científica. Pero, por el otro lado, el pensamiento pedagógico de Herbart limitó considerablemente -y como aspecto negativo- el fenómeno educativo al creer que el mismo era, fundamentalmente -y casi exclusivamente-, un fenómeno psicológico.

Como es sabido, Herbart apoyó su Pedagogía sobre dos / ciencias fundamentales que, según él, solucionaban todos los problemas e interrogantes que le planteaba el fenómeno educativo. Estas dos ciencias eran: por un lado, la Ética que le ofrecía a la Pedagogía la solución del problema de los fines

educativos y, por el otro, la incipiente Psicología que le ofrecía a la Pedagogía la solución de los problemas de la manera de alcanzar esos fines educativos. La Ética, entonces, era netamente individualista y teórica, y la Psicología, apoyada en / las conclusiones de un Fechner o de un Wundt, era también claramente individualista y teórica. La Pedagogía, así orientada por cierto, no ofrecía ninguna posibilidad de un diálogo con la Sociología, ya que se encontraba encerrada en el individuo, satisfaciendo sus necesidades internas, tanto teóricas como prácticas, con contribuciones de ciencias fundadas en teorías individualistas. Gracias a la influencia de Herbart - y luego Ziller su continuador y discípulo-, la Pedagogía, a lo largo de buena parte del siglo XIX, siguió y adoptó una "posición" (una teoría) individualista para apresar el fenómeno educativo, con su natural afirmación del individuo frente a la sociedad, sostenida por las contribuciones que le ofrecía la incipiente Psicología individual y teórica, propia de mediados del siglo XIX.

La consecuencia práctica inmediata de esta "posición" en el análisis del fenómeno educativo fue que toda la problemática pedagógica se concentró en la así llamada "educación intencional" (voluntaria, dirigida, planificada, formal), bajo la impronta de una educación "nacional" que defendía al individuo frente a todo (la concepción liberal del "Laissez faire"). Con

ello se limitó, como es obvio, el fenómeno educativo, quedando reducido, en última instancia, a un mero fenómeno psicológico de aprendizaje que "realizaba" al individuo. Se caía, imperceptiblemente, en un "psicologismo pedagógico" que, como es bien sabido, va a tener muchos continuadores en la Pedagogía. La problemática del pedagogo, a partir de estas bases teóricas y, como consecuencia de ello, de las limitaciones del fenómeno educativo, se orientó principalmente hacia los problemas de la escuela (en ese siglo comienza a ser un "derecho" la enseñanza), de la educación formal, del sistema educativo, de los métodos de enseñanza, de los planes de estudio, de los programas, de las dificultades del aprendizaje, etc., etc. En última instancia, / la Pedagogía quedó reducida casi a pura Didáctica. Algo parecido ocurrió con Comenio cuando quiso aplicar las bases de las / ciencias naturales para aplicarlas a la Pedagogía<sup>19</sup>. Después de Herbart, la Pedagogía era, por una parte, una incipiente ciencia positiva apoyada en una Psicología individual y teórica y, por la otra, una ciencia normativa apoyada en una Ética liberal y racional.

La contribución que hace esta concepción herbartiana a la teoría pedagógica, sin lugar a dudas, es de gran valor en la / medida en que se orienta en función de un conocimiento sostenido sobre bases empíricas y positivas; pero, al mismo tiempo, es sumamente limitativa del fenómeno educativo y de su comprensión

en la medida en que deja de lado toda la problemática "educativa" de la así llamada "educación funcional" (involuntaria, inconsciente, espontánea). Esto se lo puede advertir, claramente, cuando se la compara, a la concepción pedagógica de / Herbert, con la de un Pestalozzi, por ejemplo, que destaca la importancia, en el control del fenómeno educativo, de la educación funcional o espontánea; o cuando se la compara con la concepción de un Jean Paul, por ejemplo, que destaca la importancia que tiene el "lehrende Volk" frente a la escuela. En la / concepción de Herbart, muchos aspectos quedaron marginados del fenómeno educativo, precisamente, por limitaciones teóricas de la misma Pedagogía. Entre estos aspectos se destaca el aspecto social del fenómeno educativo y los elementos que aporta la así llamada "educación" funcional.

Para nuestros fines en el presente trabajo, la consecuencia que tiene, desde el punto de vista pedagógico, la posición de Herbart y toda su "escuela", como producto de la problemática elegida como objeto de conocimiento de la Pedagogía y de las ciencias en las que se apoyaba (así como al carácter individualista de las mismas), fue que quedó al margen de toda reflexión pedagógica el aspecto social del fenómeno educativo y, con ello, por una parte, se limitaba a la misma Pedagogía, y por la otra, se cerraba la posibilidad de una relación con la Sociología. En resumen: para la Pedagogía del siglo XIX, el fenómeno educativo,

era pura y exclusivamente un fenómeno psicológico y pedagógico.

Durante casi todo el siglo XIX, como ya lo destacamos, la influencia de las concepciones pedagógicas de Herbart y Ziller, cerró todas las posibilidades de llevar la problemática de la educación a un campo social o sociológico, lo que, en cierta medida, ya había sido insinuado por / un Pestalozzi o por un Jean Paul, entre otros. La educación como fenómeno psicológico -individual y teórico-, quedó encerrada en una teoría netamente individualista, afirmada sobre la incipiente Psicología "científica" y claramente individualista.

Pero a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, la problemática social y los así llamados "problemas sociales" ("la cuestión social"), rompieron el recinto sagrado de la teoría individualista de la educación y obligaron a los pedagogos a cambiar de perspectiva. La evolución de las teorías científicas (la Psicología entre ellas), en las ciencias del hombre, obligó, también, desde un punto de vista / teórico, a renovar y cambiar la posición en que se encontraba la Pedagogía para analizar el fenómeno educativo. Con ello, y movido por la presión de la teoría y de la "praxis", se produce una crisis interna en la misma teoría pedagógica.

//ca que tiende a cambiar su cuadro teórico de análisis, y con ello, se va a abrir una nueva posibilidad, hasta entonces inédita, de un diálogo de la Pedagogía con la Sociología.

#### 4.- Las Pedagogías sociales y culturales del siglo XIX-XX

A fines del siglo XIX y a comienzos del siglo XX, los primeros intentos por cambiar el cuadro teórico de la Pedagogía se orientaron hacia la problemática que planteaba la así llamada "educación funcional o espontánea" -que ya habían destacado Pestalozzi y Jean Paul, con alguna anterioridad- sobre todo, en lo que se refiere a la fijación de los fines educativos y a la manera de alcanzarlos, ya que la realidad social e histórica ofrecía grandes resistencias, tanto teóricas como prácticas, para lograr los fines individuales que buscaba la Pedagogía herbartiana. Como consecuencia de ello, por una parte, no se "lograban" los éxitos esperados en el / proceso educativo formal y, por la otra, no se "agotaban" los fines educativos en la realización del hombre individual. El individualismo -racional y abstracto-, a fines del siglo XIX, como concepción teórica del hombre y de la vida social, se / presentaba como notoriamente insuficiente. La "nueva" filosofía, que emergía a fines del siglo XIX, bajo la impronta del historicismo, buscaba enfrentarse al individualismo y al ra-

//cionalismo abstracto cartesiano. Se entraba en las décadas del auge de las filosofías culturales e históricas.

Los pedagogos, por eso, a fines del siglo XIX, se encontraron de pronto con nuevas bases teóricas para fundar y sostener sus reflexiones sobre la realidad educativa. Y así tenemos que Paulsen recurre a la Filosofía de la Cultura y, en parte, a la Historia; que Dilthey y Nohl, y quizás la figura más señera de la Pedagogía alemana de esa época: Eduard Spranger, recurren a la "nueva" Psicología (Gestaltpsychologie) y a las así llamadas "Ciencias del Espíritu" o "Ciencias de la Cultura"; que Natorp recurre a la Filosofía Social y al "neo-kantismo"; que Willmann y Barth recurren a la Filosofía Social, a la Ética y a la Historia; que W. James recurre a la Filosofía Social y a la Filosofía Práctica (Pragmatismo); que John Dewey recurre a la Filosofía Social, a la Filosofía Política y a la incipiente Psicología Social (G.H.Mead); etc., etc.

Estos nuevos intentos por replantear el problema teórico de la educación, frente a los nuevos interrogantes que había planteado la "praxis" y, también, la "theoria", van a originar "nuevas" corrientes pedagógicas que van a significar, para sus relaciones con el pensamiento social, una apertura hacia "nuevos frentes". Estas corrientes han sido sistematizadas bajo los rubros de Pedagogías Sociales y Pedagogías Cul-



//turales (culturalistas). Al margen de la contribución que estas corrientes pedagógicas ofrecen a la teoría de la educación -que, por cierto, es muy considerable-, estas nuevas pedagogías tienden a "ampliar" el fenómeno educativo, dando paso a una visión del aspecto social y cultural del fenómeno educativo y, con ello, la sacaban a la misma teoría sobre la educación, del brete estrecho en que la habían colocado / las pedagogías individualistas y psicologistas del siglo XIX.

Y así tenemos que cuando las pedagogías culturales (o / culturalistas) elaboran formas típicas de traspaso de "objetivaciones culturales" (Gestalten) para el mantenimiento y / conservación de la cultura (Paulsen<sup>20</sup>, Dilthey<sup>21</sup>), se va a comenzar a ver que estas objetivaciones culturales (Gestalten) pertenecen a los "plurimi" y no a los individuos; y así tenemos que cuando las pedagogías sociales reconocen que la educación constituye, en cierta medida, un acto del organismo social, por el cual éste no solamente se conserva a sí mismo sino que también apunta hacia la importancia que tiene para su propia vida (Willmann, Natorp<sup>22</sup>); que cuando enfáticamente se afirma que la pedagogía social "no es una parte separable de la teoría de la educación, algo junto a la individual, sino la concepción concreta de la misión de la pedagogía en general y de la pedagogía de la voluntad en particular" (Natorp<sup>23</sup>); y /

cuando se comprende que la educación y la Cultura son transmitidas de una generación a otra (Paulsen, Barth, Willmann<sup>24</sup>) y que existen "tipos" de educación que corresponden a determinadas condiciones o estructuras socio-económicas, o socio-culturales, o socio-históricas (Marx, Max Weber, Natorp, Willmann<sup>25</sup>), o que la moral es asunto de la comunidad (Natorp<sup>26</sup>), o que la educación debe servir al medio social (James, Dewey), se va a comenzar a destacar el "perfil social" que presenta / el fenómeno educativo.

La renovación teórica que significó para la Pedagogía estos nuevos planteamientos y análisis del fenómeno educativo es de una inusitada importancia para el posterior desarrollo de la teoría sobre la educación y, sobre todo, para el papel que, posteriormente, va a jugar la Sociología. Si bien, / en este momento histórico, estas corrientes pedagógicas todavía se mueven en el campo de los "sistemas" o de las "escuelas" de Pedagogía (es decir, no se está en la línea científica), su aparición significó una posibilidad abierta, de gran importancia, para la constitución de una teoría de la educación sobre bases empíricas, tal como la reclamaron, en su época -y con las posibilidades teóricas de entonces-, un Comenio o un Herbart y como la sostienen una serie de pedagogos contemporáneos. La apertura que ofrecían estas nuevas pedagogías se daba, precisamente, en la posibilidad de una objetiva-

//lización neutral del fenómeno educativo y en la posibilidad de un acercamiento a él mediante el método científico. Los viejos principios de la "nuova scienza" de Galileo se podían aplicar al fenómeno educativo: la educación como "positum" y la observación del fenómeno y la experiencia como "método".

Este nuevo planteo, por cierto, no niega la posibilidad del "uso" de los valores como inspiradores de los fines educativos o de los ideales pedagógicos; sólo se trata de un cambio en la perspectiva de análisis de la realidad concreta. El valor buscado, el fin educativo o el ideal pedagógico, necesariamente provienen de una Filosofía o Ideología; / pero ahora ellos podían actualizarse (la "praxis" educativa) en la medida en que se conocía, real y efectivamente, el fenómeno educativo tal como se presentaba, es decir, en su nuda existencia concreta e histórica (observación). El "deber ser" (fin educativo) se afirmaba ahora sobre un "poder ser" (praxis, didáctica), pero antes había que conocer realmente el "ser" del fenómeno educativo (ciencias).<sup>27</sup>

Estos nuevos planteamientos surgieron forzados, por un lado, por la evolución de la teoría (las ciencias del hombre) y, por el otro, por las presiones de la "praxis" (la realidad concreta). Tanto la una como la otra se hallaban, a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, inmersas en una situación

histórico-socio-cultural cargada de "problemas sociales ("la cuestión social") que escapaban al "control" de la educación intencional o voluntaria que había primado, bajo la influencia de Herbart, durante el siglo XIX. Pero también una serie de hechos históricos colaboraban en la búsqueda de nuevos rumbos para la Pedagogía. No hay que olvidar que por entonces / tambaleaba el orden social establecido como consecuencia de / los así llamados "movimientos sociales" o "revoluciones sociales"; no olvidemos que ya se había perdido la fe en el progreso indefinido, se habían masificado las sociedades europeas / como consecuencia de los procesos de urbanización y de industrialización, que primaba definitivamente la "cultura de las grandes urbes" (las "megalópolis" de que hablaba Spengler y / las "rebeliones de las masas" de que hablaba Ortega), que se ampliaban las guerras, que surgían los macro-problemas educativos, tales como analfabetismo, deserción, pauperismo, delincuencia, conductas anti-sociales, etc., hasta entonces ocultos, etc., etc. Y a ello, como si fuera poco, se agrega / la mordaz crítica de los "beatos de la Cultura" (como los llama Ortega) contra la sociedad occidental, iniciada por Nietzsche, Burckhardt, de Lagarde y continuada por De Man, Spengler, Le Bon, Ortega y Gasset, etc..El tiempo estaba electrizado / de problemas, y sus chispas hacían peligrar los sistemas, en

la medida en que no eran "efectivos" para solucionarlos. La Pedagogía, inexorablemente, tuvo que ponerse en la tarea de buscar soluciones. Y para ello, tuvo que renovar la problemática pedagógica poniendo en duda, por un lado, las limitaciones del objeto de su conocimiento y, por el otro, las teorías nocientíficas sobre la educación. La educación debía cumplir nuevas funciones frente a la sociedad concreta y frente al / "hombre de carne y huesos" (Unamuno). Y esta sociedad y este hombre -ya no la sociedad conceptual y el hombre abstracto- comenzaron a ser problemas de la Pedagogía.

Llevada por las corrientes sociales y culturales, la / Pedagogía dejó de ser -inadvertidamente- una Pedagogía individualista y, con ello, inexorablemente, rompió con la dicotomía individuo-comunidad, base sobre la cual se constituyó y fundó la reflexión pedagógica durante casi todo el siglo / XIX. Ahora el individuo y la comunidad tenían "realidad"; no eran excluyentes, no eran polos irresconciliables y opuestos. La Pedagogía, ahora, al tratar con el "hombre de carne y huesos", trataba, necesaria y simultáneamente, con la sociedad concreta e histórica en la que aquél se hallaba inmerso. La educación, como fenómeno concreto y empírico, era también -pero no por ello exclusivamente- un fenómeno social. Con ello, y gracias a las Pedagogías sociales y culturales, se había ampliado el fenómeno educativo que obligaba, necesaria-

//mente, a una ampliación de la teoría sobre la educación y a asentarla sobre bases empíricas. Con ello, se dió, por / primera vez, la posibilidad de una Pedagogía científica.

Pero, la perspectiva abierta por las Pedagogías sociales y culturales para apreciar el fenómeno educativo, además, tendía a ofrecer la posibilidad de un diálogo con la Sociología; las posibilidades empíricas no podían seguir siendo sólo las psicológicas. Esto va a llevar, después, a romper con el "psicologismo" en la Pedagogía. Y esto nos interesa a nosotros, particularmente.

##### 5.- El enciclopedismo de la Sociología del siglo XIX

La Sociología del siglo XIX, en líneas generales, se enfrenta directamente con la dicotomía ya citada de individuo y comunidad, y, lógicamente, afirma la existencia única de la sociedad frente al individuo. La importancia concedida a la Sociedad -como "positum" de la realidad social-, / como objeto único de reflexión sociológica y, por lo tanto, la negación del individuo como "ser social" o como "individualidad" relevante para la Sociología, cerró de plano todas las posibilidades de un trato con la Pedagogía de la / época. La teoría de la educación, elaborada por esta Sociología, ampliaba enormemente el fenómeno educativo, hasta el punto que ese fenómeno dejaba de ser también un fenómeno psi-

cológico para ser sólo una manifestación más de la sociedad como totalidad. La Sociología del siglo XIX trataba, como / objeto de conocimiento, con toda la sociedad, concentrando su atención, preferentemente, en el "orden" o estabilidad de la sociedad y en el "progreso" o evolución de la misma. La comprensión teórica de esta problemática, por cierto sumamente amplia, llevaba consigo la comprensión de "todos" / los fenómenos humanos y, entre ellos, lógicamente, el fenómeno educativo, que pasaba a ser, ipso facto, una "manifestación" más del organismo social, una manera "natural" de / conservarse, mantenerse o desarrollarse. Los fines educativos, a su vez, estaban en función del desarrollo o evolución de la misma sociedad; la educación era un "mecanismo" social que tenían las sociedades para mantenerse (el orden) o para desarrollarse (el progreso).

La intención de los primeros sociólogos (Comte, Spencer, Marx), en el segundo tercio del siglo XIX y luego de / descubierto el objeto específico de la reflexión sociológica<sup>28</sup>, se orientaba en función del conocimiento de la sociedad como totalidad, es decir, de la así llamada sociedad / global: la abstracta y compleja sociedad humana en general. Esto implicaba que la convivencia humana era una totalidad de fenómenos sociales y humanos que podían reducirse, como "positum", a "une chose sociale"; y la Sociología estudia-

//ba "todos" esos fenómenos en lo que tienen de generales y comunes. Por eso, Raymond Aron la ha denominado a esta Sociología del siglo XIX "Sociologie Encyclopédique"<sup>29</sup>, ya que , por un lado, abarcaba "todos" los fenómenos sociales y humanos y, por el otro, abarcaba "todos" los conocimientos sobre los mismos. No deja de estar presente en esta concepción la "idea" de la "Encyclopédie" de Diderot y D'Alambert. Pero no sólo los abarcaba, sino -y fundamentalmente- los fundamentaba, los orientaba y los sistematizaba en la medida en que era el conocimiento más abstracto y complejo. Este es el criterio que domina la sistematización de las // ciencias de, por ejemplo, Comte o Spencer y, en gran parte, de Marx.

El historicismo de la época, entonces incipiente, llevó, a su vez, a que esta Sociología fuese fundamentalmente / histórica y dinámica. Por esta razón la Sociología se preocupaba por el estudio de las leyes generales de la "dinámica social" o de la "evolución social". El estudio de estas / leyes históricas, aplicadas a la idea de una sociedad global como sujeto de la Historia y como "forma" de la convivencia humana, llevaba inexorablemente a la búsqueda de "formas" de sociedad del futuro; y a su vez, el análisis general y explicativo de las sociedades del pasado, llevaba inexorablemente a la búsqueda de leyes históricas de validez universal.



Por un lado se caía en el "utopismo social" y por el otro, en el "determinismo histórico". Estos hechos han justificado que los sociólogos actuales -nos referimos a los sociólogos posteriores a la tercera década del siglo XX-, con justa razón, caractericen a esta Sociología como Filosofía Social o Filosofía Histórica<sup>30</sup>.

La búsqueda de las leyes generales y universales de / la sociedad como convivencia humana -que sólo pueden ser de un alto nivel de abstracción, sin posibilidad de verificación empírica -implicaba una teoría del proceso histórico / total en su pasado para proyectarlo sobre el futuro. Mediante el conocimiento de esas leyes generales de la dinámica de la sociedad era posible la determinación de los fenómenos sociales del futuro y, por lo tanto, mediante una "politique positive" (una teoría social) era posible ordenar y dirigir el comportamiento social e individual de los hombres en función de ese fin "ideal" y "predeterminado"<sup>31</sup>. No otra cosa se desprende de la "ley de los tres estados" de Comte, de la "ley de la evolución progresiva" de Spencer (de la sociedad militar a la sociedad industrial) y de la ley "dialéctico-materialista" de Marx. La Sociología, conforme a estas concepciones, mediante el aparato teórico que proveen estas leyes, intenta explicar los fenómenos sociales. Ese aparato / teórico es teleológico en la medida en que conoce el "fin"

y orienta la explicación en razón del mismo. Comte decía: "Savoir pour prévoir et prévoir pour pouvoir".

Estos objetivos -que teóricamente son legítimos-constituyen un "vicio" en la medida en que se admite, fija y / determinadamente, una forma de sociedad del futuro, ya que entonces, además de ofrecer un aspecto teleológico, la sociedad "futura" se presenta como un valor en la medida en que en función de ella se orientan y explican todos los fenómenos. Esa sociedad del "futuro", obtenida por la comprensión de las leyes generales de la historia, no "será" sino que "valdrá", no "es" sino que "vale". Y "vale", en primer lugar, porque es única, en segundo lugar, porque inexorablemente se va hacia ella y, en tercer lugar, porque en función de ella se organiza el conocimiento. Por eso, esa sociedad "futura" tiene solo valores "positivos": justa, armónica, buena, equilibrada, etc. Al entrar en este campo, la Sociología del siglo XIX dejó de ser una ciencia positiva - no olvidemos el "positum" comtiano y su mérito al descubrir la "realidad" social como una forma inédita de la realidad<sup>32</sup>- que trabaja con realidades concretas e históricas, para transformarse en una Filosofía Social o de la Historia.

El "imperio" que de esta manera quiso ejercer la Sociología sobre todos los conocimientos -tal como lo manifestaron paladinamente Comte y Spencer y sus sistematizaciones

de los conocimientos -llevó a que se hiciera de la Sociología una ciencia o conocimiento normativo, que trataba con conceptos y valores, y que ponía en duda la posibilidad de que la Sociología pueda ser una auténtica ciencia positiva. La Sociología, así concebida, necesariamente, absorbía todos los conocimientos sobre la realidad social y humana. Este planteamiento y estos objetivos que buscaban los primeros sociólogos se explican, en cierta medida, por dos hechos: por un lado, por la fuerte presión del historicismo con la natural relativización de todos los conocimientos y, por el otro, por la notable influencia de la idea de progreso -tan en boga durante todo el siglo XIX- con el natural optimismo en la capacidad del conocimiento humano. Pero también se explica por el hecho de que se le daba a la sociedad una fuerte preeminencia frente al individuo, hasta el punto que éste casi quedaba disuelto en los avatares de la / Historia, sin nada que hacer "con" y "en" ella. La Sociedad llegó a ser un valor "superior" al individuo, ya que ella / era la única que contaba para la Historia. Actualmente, por cierto, se tiene a esta etapa de la evolución de la Sociología como superada<sup>33</sup>, aunque todavía se vean manifestaciones teóricas que defienden estas concepciones y funciones de la Sociología<sup>34</sup>.

El fenómeno educativo, ante estas concepciones de la

Sociología, no era sino una "manifestación" o un "mecanismo" más de la vida del organismo social. La Sociedad era / radicalmente "docente". La intencionalidad educativa, del / individuo, tenía que orientarse en función de la sociedad / del futuro (utopía o ideología), porque así lo decía la historia y así lo iba a hacer la historia. Los fines educativos, naturalmente, eran extraídos de las mismas leyes de la dinámica social e histórica; y los "objetivos inmediatos" a los reclamos de la "etapa" de ese desarrollo de la sociedad. La función específica de la Pedagogía se tenía que concentrar en "descubrir" la forma de alcanzar esos objetivos que le ofrecía la Sociología (la educación como arte, exclusivamente). La así llamada "educación funcional o espontánea" era / una simple función de la sociedad, una manifestación de ella; y la así llamada "educación intencional o voluntaria" era una mera Didáctica o una simple Política Educativa que se orientaba en función de las contribuciones de la Sociología. Este planteo, como es evidente, no podía tener puntos de contacto con la Pedagogía individualista del siglo XIX; o mejor, estaban perfectamente divididos los "campos", pero cada cual en el suyo. Se había logrado un "divorcio" completo entre los / pedagogos y los sociólogos, cuando trataban con el fenómeno educativo. Cada cual hacía "su" cosa, ignorando al otro.

Solo a fines del siglo XIX, cuando se produjo la aper-

ultura de la Pedagogía hacia los campos sociales y culturales, es decir, cuando dejó de ser individualista; y cuando - como lo destacaremos después- se produjo la concentración / del conocimiento sociológico en el fenómeno social (el comportamiento, "das soziale Handeln", "la chose sociale"), se abrieron las posibilidades teóricas para que se abriera un / nuevo diálogo entre la Pedagogía y la Sociología. Lógicamente, la misma situación social e histórica de fines del siglo XIX, habría de desempeñar un papel fundamental en estos cambios de rumbos teóricos, tanto por parte de la Pedagogía como por parte de la Sociología.

#### 6.- La Sociología analítica de principios del siglo XIX

Cuando a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, la nueva Filosofía (Dilthey, Husserl, Heidegger, etc.), puso en duda las posibilidades del conocimiento científico de las ciencias sociales -y entre ellas, las de la Sociología- dada la amplitud de su objeto y la naturaleza del mismo, con las clásicas dicotomías "Ciencias de la Naturaleza" y "Ciencias del Espíritu" (Dilthey) o entre "Ciencias de la Naturaleza" y "Ciencias de la Cultura" (Rickert), se produjo una crisis interna en la misma teoría sociológica<sup>35</sup>. Esta crisis teórica llevó necesariamente a un replanteo del objeto de conocimiento de la misma Sociología, buscando concentrarse, /

ahora, en una "manifestación" asequible al método científico: el comportamiento, la acción social, la relación social, el hecho social, etc. (Max Weber, Durkheim, Cooley, Von Wiese, Vierkandt, etc.). Con ello, naturalmente, se "recortó" el / ámbito de la realidad social (un auténtico "esse diminuto"). Esta es, por ejemplo, la gran contribución que hacen un Max Weber y un Emile Durkheim. Ambos autores, con las posibilidades de su época, tanto teóricas como prácticas, tratan por primera vez de hacer una Sociología estrictamente positiva, empíricamente asequible al método científico. La conocida ~~ra~~ lémica Durkheim-Tarde quizás sea la última manifestación, a alto nivel, sobre la problemática individuo-comunidad; quizás el último enfrentamiento importante entre el individualismo y el sociologismo. A esta nueva Sociología, que nace precisamente con Max Weber y Durkheim, la ha denominado Raymond Aron "Sociologie Analytique".

La concentración en la acción o el comportamiento social, tal como lo hace Max Weber<sup>36</sup>, rompe definitivamente / con la dicotomía individuo-comunidad, ya que ambos polos de / la dicotomía se presentan como aspectos de una misma realidad: la acción o el comportamiento social<sup>37</sup>. Ya no se trataba más con un "hombre-abstracto" y, menos aún, con una "sociedad-concepto"; sino con un "hombre de carne y huesos" y con una sociedad concreta e histórica. La acción o el comportamiento

humano -especialmente el social- ubicaba al hombre en una sociedad concreta que le condicionaba sus comportamientos, haciendo que éste fuese una manifestación de esa misma sociedad o del grupo en el cual actuaba<sup>38</sup>. El comportamiento social, si bien lo ejecutaba el hombre, no le pertenecía, sino que era del grupo, de la sociedad, de la gente<sup>39</sup>.

Cuando la teoría sociológica llegó a este punto- y no sin justificada razón se los tiene a Max Weber y a Durkheim como los auténticos clásicos de la Sociología<sup>40</sup>-, a comienzos del siglo XX, se abrieron las posibilidades de que surgiera una Sociología positiva, que trataba con fenómenos concretos, asequibles al método científico. Por eso -y, por cierto, no es una casualidad- éste es el momento en que se constituyen las Sociologías Especiales (Sociología de la Religión, del Derecho, de la Economía, de la Familia, de la Política, del Arte, de la Educación, etc.), gracias a las contribuciones, precisamente, de Max Weber y de Durkheim. Ya no se trataba con la "sociedad", sino con los verdaderos fenómenos sociales que permitían una auténtica observación de los mismos y, también, una verificación de las hipótesis, tal como lo reclamaba el método científico.

El fenómeno educativo, por cierto, no pasó desapercibido a los ojos de estos sociólogos y fué, como ya lo dijimos, el mismo Durkheim el que lo percibió por primera vez

como un fenómeno social que podía ser objeto de la Sociología. Y con ello se hizo posible la Sociología de la Educación. El elemento dinámico o histórico, por cierto, no fue olvidado, pero ahora tenía otra perspectiva, ya que el hombre, en cuanto tal, no "tenía" historia sino que "era" histórico (Dilthey); ya que el hombre en cuanto tal no "tenía" sociedad sino que "era" social<sup>41</sup>. El comportamiento orientado en función del "otro", fue tenido por un comportamiento social y, como tal, objeto de conocimiento de la Sociología. Y la educación, como fenómeno, presentaba esa característica y, por lo tanto, tenía que ser objeto de conocimiento de la Sociología. Esta es la posición de Durkheim<sup>42</sup>.

En el segundo tercio del siglo XX, la Sociología va a afirmarse como ciencia sobre estas bases fijadas por Max Weber y Durkheim, principalmente. Es la línea en que se mueve actualmente la Sociología contemporánea.

Importante para nuestro objetivo, en el momento presente, es el hecho de que la vieja dicotomía individuo-comunidad desaparece de la problemática sociológica moderna y, con ello, se disuelve un punto de fricción con la Pedagogía, que tantos problemas y discusiones ocasionó en el siglo XIX. Junto a ella, también desaparecen las viejas polémicas sobre el carácter científico de la Sociología o sobre las posibilidades de ese conocimiento para una realidad como es el hom



//bre (aunque lógicamente han existido después y todavía / existen algunos "sociólogos" que se mueven en este planteo históricamente "pasado de moda") y con ello, lentamente, comienza a elaborarse una teoría sistemática de la realidad / social, sobre bases empíricas. Si bien en el presente no se cuenta con teorías generales sobre la realidad social (Parsons), el hecho cierto es que se está en camino de ello, a lo menos, en algunos campos (Merton<sup>43</sup>), y entre ellos, quizás, el de la educación<sup>44</sup>.

La crisis interna que sufrió la teoría sociológica, a comienzos del siglo XX, cambió la perspectiva del enfoque de la educación como fenómeno, siendo posible, entonces, una auténtica ciencia sociológica de la educación. El comportamiento social educativo y sus productos constituyen actualmente el objeto de la Sociología de la educación. A esto lo destacó Max Weber, en la primera parte de su "Economía y Sociedad" en el año 1922, aunque su teoría de la acción social se refiere a todo el comportamiento social -y por lo tanto objeto de conocimiento de todas las ciencias del comportamiento social- y no sólo del comportamiento social sociológicamente relevante<sup>45</sup>. La presión del ambiente cultural de la época ha influido decisivamente en estos planteamientos, que la moderna Sociología tiende a depurar.<sup>46</sup>

El planteamiento hecho por la Sociología analítica de

comienzos del siglo XX y, especialmente, el hecho por Max Weber y por Durkheim, abrió las posibilidades de tratar / con la Pedagogía, al descubrir en el fenómeno educativo / también un fenómeno social. Los vicios y limitaciones teó- ricas de la época se encuentran en esos enfoques, pero, de todos modos, se había dado un paso fundamental que ha he- cho reaccionar a los mismos pedagogos modernos. Las Peda- gogías Sociales y las Pedagogías Culturales, así como la Sociología Analítica de los "clásicos", permitieron apre- ciar el fenómeno educativo en toda su complejidad, y tanto los pedagogos como los sociólogos empezaron a "pre-ocupar se" por la educación como fenómeno social. Las puertas pa- ra el diálogo entre la Sociología y la Pedagogía estaban / abiertas.

## Notas

- 1.- Carl Weiss, "Erziehung", en Werner Ziegenfuss (ed.), Handbuch de Soziologie, Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart, / 1956, Tomo II, ps.875 y ss.
- 2.- Ibidem, ps. 875 y 876
- 3.- Othmar Spann, Gesellschaftsphilosophie, Handbuch der Philosophie, Bruck und Verlag von H. Oldenbourg, München und Berlin, 1928 (Hay traducción castellana en Revista de Occidente).
- 4.- Werner Sombart, "Die Anfänge der Soziologie", en Handbuch de Soziologie, Duncker und Humboldt, Berlin, 1956, pages.13-28.
- 5.- H.E.Barnes, H. Becker and F. S. Becker, Contemporary Social Theory, D. Appleton-Century, N.Y., 1940; L.von Wiese, System der Allgemeinen Soziologie, Zweite, neubearbeitete Auflage, Duncker & Humboldt, München und Leipzig, 1933 / (Hay traducción castellana en Editorial Cajica, México); Hans Freyer, Introducción a la Sociología, Traducción castellana, Ediciones Nueva Epoca, S.A., Madrid, 1951; George Gurvitch, Tratado de Sociología, Traducción castellana, Kapeluz, Buenos Aires, 1962; A. Pavaña, Sociología, Assandri, Córdoba, 1961.
- 6.- Auguste Comte, Cours de Philosophie Positive, Deuxième Edition, J. B. Baillière et Fils, Paris, 1864; J.C. Agulla, El Descubrimiento de la Realidad Social (Introducción a Comte), Colección de Estudios y Ensayos, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 1960.
- 7.- Carl Weiss, op.cit., pá.875; Cfr. James Mulhern, A History of Education, The Ronald Press Co., New York, 1946; René Hubert, op.cit.
- 8.- Juan C. Agulla, "La Educación en la Sociedad de Masas", en Juan C. Agulla (Ed.), La Educación y las Ciencias en la Sociedad de Masas, Grandes Problemas Contemporáneos, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 1961.
- 9.- A. von Martin, Geist und Gesellschaft, Verlag Josef // Knecht, Frankfurt a.M., 1948; Karl Mannheim, Diagnose unserer Zeit, Bücherbilde Gutenberg, Frankfurt a.M., 1952 (Hay traducción castellana, Fondo de Cultura Eco-

//nómica, México); P.A. Sorokin, The Crisis of our Age, Agnus and Robertson Ltd., Sydney-London, 1932 (Hay traducción castellana); Hans Freyer, Theorie des Gegenwärtigen Zeitalters, Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart 1955 (Hay traducción castellana en el Fondo de Cultura Económica, México); Alfred Weber, Kulturesgeschichte als Kulturanthropologie, Pieper, München, 1956; A. Tynbee, Study of History, Buenos Aires, 1948.

10.-Martin Buver, Qué es el hombre, Traducción castellana, Breviario del Fondo de Cultura Económica, Tercera Edición, México, 1954.

11.-Richard Wickert, Historia de la Pedagogía, traducción castellana, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1930; René Hubert, histoire de la pédagogie, Presse Universitaire de France, Paris, 1949 (Hay traducción castellana); Carl Weiss, op. cit.

12.-Carl Weiss, op.cit., pág.876

13.-Ibidem, pag. 876

14.-Richard Wickert, op.cit., pag.15

15.-Friedrich Schneider, Einführung in der vergleichende Erziehungs-wissenschaft, Oldenbourg, München, 1959.

16.-Ibidem, cfr. R. Wickert, op.cit.; J. Mulhern, op.cit.; R. Hubert, op.cit.; Lorenzo Luzuriaga, Historia de la Educación y de la Pedagogía, Biblioteca Pedagógica, Editorial Losada S.A., Buenos Aires, 1958; Ibidem, la Pedagogía Contemporánea, Biblioteca del Maestro, Editorial Losada S.A., Buenos Aires, 5a. ed., 1957; Juan C. Agulla, "Sociología y Pedagogía", en Cuadernos de los Institutos, 62, Instituto de Sociología Raúl A. / Orgaz, XIV, Córdoba, 1960; Ibidem, "Individuo, Comunidad y Educación", en Revista de Educación, N.5, Enero/junio, Córdoba, 1961.

17.-Cfr. E. Wickert, Op.cit.

18.-Ibidem

19.-Ibidem; Emile Planchard, La Pedagogía Contemporánea, traducción castellana, Manuales de la Biblioteca del Pensamiento Actual, 2a.ed., Ediciones Rialp S.A., Madrid, 1956.

- 20.-Fr.Paulsen, Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung, Teubner, Leipzig, 1912.
- 21.-Wilhelm Dilthey, Introducción a las Ciencias del Espíritu, traducción castellana de J.Marias, Revista de Occidente, Madrid, 1956.
- 22.-Otto Willmann, op.cit.; Paul Natorp, Pedagogía Social, traducción castellana de A. Sanchez Rivero, La Lectura, Madrid s/f.
- 23.-Paul Natorp, op.cit.
- 24.-Fr.Paulsen, op.cit.; Paul Barth, op.cit.; Otto Willmann, op.cit.
- 25.-Max Weber, Aufsätze zur Religionssoziologie, op.cit.,pags. 408 y ss.
- 26.-Paul Natorp, op.cit.
- 27.-Juan.C. Agulla, La Contribución de Ortega a la Teoría Sociológica, Cuadernos de Humanidades, Dirección de Publicidad de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 1962; J.Ortega y Gasset, El Hombre y la Gente, Obras póstumas, Revista de Occidente, Madrid, 1957.
- 28.-Juan C. Agulla, El descubrimiento de la Realidad Social (Introducción a Comte), Loc.cit.
- 29.-Raymond Aron, La Sociologie Allemande Contemporaine, Nouvelle Encyclopedie Philosophique, Presse Universitaires / de France, 2a.ed., Paris, 1950 (Hay traducción castellana).
- 30.-Juan C. Agulla, Sociología y Pedagogía, op.cit.; R. Aron, op.cit.; Pitirim A. Sorokin, Contemporary Theories Sociological, Harper, New York, 1926 (Hay traducción castellana); H.Becker and H.E.Barnes, Social Thought from Lore to Science, 2a.ed., Harren Press, Washington,D.C., 1952; C.Wright Mills, The Sociological Imagination, Oxford University Press, New York, 1959 (Hay traducción castellana).
- 31.-Auguste Comte, op.cit.; Herbert Spencer, The Principles of Sociology, D. Appleton and Co., New York, 3a.ed.,1910.
- 32.-Juan C. Agulla, El Descubrimiento de la Realidad Social, op.cit.; Ibidem, Teoría Sociológica, Cuadernos de Sociología, Biblioteca de Ensayos Sociológicos, Instituto de In-

//investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., 1964.

- 33.-George Gurvitch, La Vocación Actual de la Sociología, / Traducción castellana, Fondo de Cultura Económica, México 1956; J.Medina Echavarría, Sociología: Teoría y Técnica, / Fondo de Cultura Económica, México, 1a.ed., 1941.
- 34.-Alfred Weber, Einführung in die Soziologie, Verlag Piper & co., München, 1955; Alexander Rüstow, Ortsbestimmung der Gegenwart. eine universalgeschichtliche Kulturkritik, Zürich-Erlenbach, 1950-1952; Hans Freyer, op.cit.
- 35.-Juan C. Agulla, Teoría Sociológica, op.cit.
- 36.-Max Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, vierte, neu herausgegebene Auflage, J.B.C.Mohr (Paul Siebeck), Tübingen, 1956 (Hay traducción castellana en el Fondo de Cultura Económica, México), págs. 1-30; Cfr. Juan C. Agulla, Max Weber und die Theorie des Sozialen Handelns, München, 1964.
- 37.-Ibidem
- 38.-Ibidem; Cfr.G.H.Mead, Mind, Self and Society, University of Chicago Press, Chicago, 1934 (Hay traducción castellana).
- 39.-J.Ortega y Gasset, El Hombre y la Gente, op.cit.; Cfr. / Juan C. Agulla, Max Weber und die Theorie des Sozialen Handelns, op.cit.; Talcott Parsons, The Social System, The Free Press, Glencoe, Ill., 1951; Ibidem, The Structure of Social Action, Mac Graw-Hill, 1a.ed., New York, 1937; T. Parsons and. E. Shils (ed.), Toward a General Theorie of action, Harvard University Press, Cambridge, 1951.
- 40.-T. Parsons, The Structure of Social Action, op.cit.; / Juan C. Agulla, Teoría Sociológica, op.cit.
- 41.-Juan C. Agulla, Max Weber und die Theorie des Sozialen Handelns, loc.cit.; Ibidem, Estructura y Función, Cuadernos de Sociología, Biblioteca de Ensayos Sociológicos, Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., 1962, págs.15-64.

- 42.-E. Durkheim, Education et Sociologie, loc.cit.
- 43.-Robert K. Merton, Social Theorie and Social Structure,  
The Free Press, Glencoe, Ill., 1957.
- 44.-Neal Gross "The Sociology of Education", en Robert K. /  
Merton and al. (ed.), Sociology Today, Basic Books, New  
York, 1959.
- 45.-Juan C. Agulla, Estructura y Función, op.cit.
- 46.-Ibidem

## **Capítulo II**

### **RELACIONES ENTRE LA SOCIOLOGIA Y LA PEDAGOGIA**

---



## RELACIONES ENTRE LA PEDAGOGIA Y LA SOCIOLOGIA

### 1.-Introducción

En el capítulo anterior, cuando nos enfrentamos con la Pedagogía y la Sociología en su Historia, hemos tratado de mostrar dos cosas: el condicionamiento de las reflexiones pedagógicas y sociológicas (sociedad) durante un largo período de la Historia por las "situaciones de crisis" y la forma interrelacionada como se habían enfrentado ambas reflexiones con el fenómeno de crisis y su relación con la educación y, por el otro, el divorcio que existió entre el / pensamiento pedagógico y el pensamiento sociológico (social) durante buena parte del siglo XIX por razones teóricas que afectaban a ambas disciplinas cuando quisieron convertirse en ciencias independientes. La afirmación de los valores del individuo y de la sociedad, por parte de la Pedagogía y de la Sociología del siglo XIX, respectivamente, hizo imposible, desde una perspectiva teórica, establecer algún tipo / de relación entre ambos conocimientos cuando se enfrentaron con el fenómeno educativo.

Por otra parte, hemos tratado de mostrar que los planteamientos teóricos de fines del siglo XIX y comienzos del

siglo XX, en ambas disciplinas (las Pedagogías Sociales y / Culturales, por una parte y la Sociología Analítica, por la otra), movidos por presiones de la teoría y necesidades de la "praxis", buscaron cambiar la perspectiva hasta entonces adoptada para enfrentarse con el fenómeno educativo. El fenómeno educativo comenzó a presentarse también como un fenómeno social -o, al menos, como un fenómeno que presentaba / un aspecto social- para los pedagogos, y como un fenómeno / pedagógico también para los sociólogos. El pedagogo sintió la necesidad de contar con la sociedad para tratar con el / fenómeno educativo y el sociólogo vió la necesidad de enfrentarse con el fenómeno educativo como fenómeno social. Por eso, a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX comenzaron a entablarse una serie de relaciones entre estas disciplinas ya independientes e "incipientemente" científicas; la iniciativa fue tomada, fundamentalmente, por los pedagogos sociales y culturales (o culturalistas).

A comienzos del siglo XX -y quizás aguijoneados por / Durkheim- estas relaciones fueron muy estrechas, hasta el / punto que, sólo, en este momento se puede hablar "stricto sensu" de relaciones entre la Pedagogía y la Sociología como ciencias independientes y autónomas. Ahora bien, estas relaciones que se entablaron fueron condicionadas por el / "tipo" de Sociología con la que se iniciaba una relación.

En el presente Capítulo, por eso, pensamos tratar con estas relaciones, buscando darle una explicación a las mismas mediante un principio sistematizador. Este principio sistematizador de las relaciones entre la Pedagogía y la Sociología lo constituye el "tipo" de Sociología. Y así / tenemos, por un lado, las relaciones entabladas por la Pedagogía con la "Sociología enciclopédica" propia del siglo XIX y, por el otro, las relaciones entabladas por la Pedagogía con la "Sociología analítica" propia del siglo XX.

De más esta destacar que esta relación se entable, / sea con una Sociología o sea con la otra, en el siglo XX, ya que, como ya lo destacamos en el Capítulo anterior, durante casi todo el siglo XIX hubo un divorcio absoluto entre estas disciplinas. El hecho de que se dé una relación entre la Pedagogía del siglo XX con una Sociología del siglo XIX no debe sorprender, ya que, entre otras razones, esa Sociología era la única Sociología sistemática que existía a comienzos del siglo XX. La Sociología analítica, en ese / tiempo, todavía incipientemente científica, no había alcanzado el nivel de maduración teórica como para ser objeto de una estricta sistematización, no obstante las contribuciones hechas por un Max Weber o un Emile Durkheim, los clási-

//cos por autonomasia de la Sociología moderna<sup>1</sup>. Los pedagogos, como es lógico, echaron mano de la Sociología sistemática con que contaban. Ello permitió, en el campo de la / teoría pedagógica, que las concepciones sociológicas de un Auguste Comte, de un Herbert Spencer y de un Karl Marx fueran decisivas para los pedagogos del siglo XX. Estos autores "pervivieron" como la Sociología "oficial" de los manuales y cátedras de Sociología de las universidades alemanas, francesas y anglo-sajonas a través de una serie de ilustres "discípulos" de los fundadores de la Sociología.

En consecuencia, según nuestro saber y entender, el / "tipo" de relaciones entabladas entre la Pedagogía y la Sociología va a depender del "tipo" de Sociología con la que se entabla esa relación; por lo tanto, en el momento presente, no debe pasarse por alto la caracterización que hemos hecho en el Capítulo anterior de la Sociología enciclopédica y de la Sociología analítica, cuando se enfrentaban con el fenómeno educativo, sobre todo en lo que se refiere a la dicotomía individuo-comunidad, en lo que se refiere al carácter normativo de la Sociología para la Pedagogía y en lo que se refiere en la "manera de ver" (Método) el fenómeno educativo a través de la sociedad.

## **2.- Pedagogía y Sociología enciclopédica**

La relación que pudo entablar la Pedagogía -no hay que olvidar que la iniciativa viene de parte de los pedagogos- con una ciencia o conocimiento que toma a la sociedad como un concepto general referido a toda la humana convivencia y, a la / vez, como la única realidad sustantiva (un valor) no puede ser otra que una relación "fundamental"; es decir, que la Sociología constituye el "fundamento" de la Pedagogía. La sociedad / está por encima del individuo; y los fines sociales están por encima de los individuales. Con ello se define la sociedad / como un "valor" y la Sociología se transforma en ciencia normativa para la Pedagogía, a lo menos, en cuanto a la definición de los fines educativos.

En efecto, el fenómeno educativo, según esta concepción, es una manifestación más de la sociedad o del organismo social. Se presenta como un fenómeno, exclusiva y excluyentemente social, que sólo puede ser apreciado mediante su inmersión en el "todo" social de la convivencia humana. La Sociología, como forma de conocimiento y explicación de todos los fenómenos sociales, se transforma en el "método" por excelencia para tratar con el fenómeno educativo. Y como tal "fundamenta" a la Pedagogía. A esta manera de ver e interpretar todos los fenómenos humanos, desde la perspectiva de la sociedad global,

se lo ha denominado "sociologismo", en la medida en que no admite otra perspectiva de ver e interpretar a los fenómenos humanos. Con ello se define un carácter "normativo" en la Sociología que la transforma en una Filosofía Social o Filosofía de la Historia.

A la Sociología enciclopédico- según ya lo dijimos- le corresponde el estudio y descubrimiento de las leyes / generales de la evolución o desarrollo de la sociedad<sup>2</sup>; en consecuencia, la Pedagogía sólo puede buscar los fines de la educación en el "tipo" de sociedad que le ofrece el determinismo de las leyes generales de la dinámica social e histórica que en su conjunto, trata de descubrir toda Sociología de carácter enciclopédico. Pero, a la vez, conforme a las etapas de esa dinámica, cada situación histórico-social determina los "tipos" y "contenidos" de la educación en función de la "sociedad predeterminada"<sup>3</sup>. Por eso, la / Sociología condiciona a la Pedagogía, en todo su ámbito específico, especialmente, porque los fines educativos están implícitos en el mismo desarrollo y evolución de la sociedad; y los fines educativos, de una u otra forma, siempre / condicionan la reflexión pedagógica. Por eso, estos fines, en esta concepción de la Sociología como ciencia "fundante" de la Pedagogía, tienden a ser inexorablemente fines sociales o sociológicos.<sup>4</sup>

A la Pedagogía, por su parte, sólo le corresponde la búsqueda de la actualización de esos fines; es decir, el estudio de los "medios" concretos para alcanzar esos fines facilitados por la Sociología. En última instancia, la Pedagogía queda reducida a una mera Didáctica, algo parecido a lo que ocurría en la Pedagogía del siglo XIX, movilizada por / Herbart y Ziller entre otros, aunque por distintas causas.

Sin embargo, en algo se amplía ahora el campo de la Pedagogía, con respecto al planteamiento del siglo XIX, ya que también debe tomar las medidas pertinentes para que esos fines sociales o "sociológicos", facilitados por la Sociología enciclopédica, puedan ser llevados a la práctica. Con ello, la Pedagogía tiende a acercarse a una Política Educativa. Esta reducción de la Pedagogía a Didáctica o a Política Educativa, como es lógico, se refiere solamente a los casos que muestran una relación entre la Pedagogía y la Sociología enciclopédica y que, por cierto, no fue la única posición de la Pedagogía en el primer tercio del siglo XX.

Tres tipos de Sociología enciclopédica proveyeron de material para este planteamiento de la Pedagogía, cuando esta quiso entablar relaciones con aquélla, por presiones de / la teoría pedagógica y necesidades de la "praxis" educativa: la una fue la así llamada Sociopedagogía ideológica, cultivada preferentemente en Alemania y Rusia; la otra fue la así /

llamada "science de la education" (Durkheim) cultivada preferentemente en Francia; y la última fue la así llamada "Educational Sociology" cultivada preferentemente - y casi exclusivamente - en los Estados Unidos de América<sup>5</sup>. Trataremos de / ver, a continuación, las relaciones entabladas por estas Pedagogías con la Sociología.

### 3.- La Socio-pedagogía ideológica

El pensamiento sociológico de Karl Marx -dado su carácter programático y la "atracción" social de su concepción política -va a influenciar al pensamiento pedagógico, por un lado, al desarrollado por algunos autores de Alemania durante / el primer tercio del siglo XX y, por el otro, el desarrollado por los pedagogos de Rusia después de la Revolución Bolchevique de 1918. Después de la segunda guerra mundial -y como es obvio- va a influenciar a todos los pedagogos de los países socialistas y comunistas de Europa y Asia -y ahora, también de América Latina. Entre los pedagogos alemanes quemás / sufrieron el impacto del pensamiento sociológico marxista se encuentran M. Adler, W. Jerusalem, S. Bernfeld y Anne Siemsen<sup>6</sup>. En la U.R.S.S. y en los países socialistas y comunistas no se puede hablar de influencias "individuales" sino de influencia en todo el sistema educativo "in totum"<sup>7</sup>.

El centro de todas las reflexiones pedagógicas de esta



corriente del pensamiento influenciado por el marxismo, gira alrededor de la búsqueda de categorías del pensamiento pedagógico conforme a las condiciones sociales y económicas de la realidad histórica, especialmente, de la realidad social "burguesa". Se busca, como es lógico, la relación existente entre las estructuras socio-económicas y las super-estructuras ideológicas del pensamiento pedagógico; y, sobre todo, / la explicación de ese pensamiento pedagógico a través de esas estructuras. Para Marx, las estructuras socio-económicas constituyen el "substratum" de todo pensamiento (ideología)<sup>8</sup> y / la educación, como fenómeno y como proceso, es sólo una manifestación más de la estructura del poder, especialmente, de la estructura del poder económico. "El estilo de la educación corresponde a su super-estructura económico-social", como dice Bernsdorf<sup>9</sup>.

Si bien es perfectamente legítimo, desde un punto de / vista sociológico-científico, estudiar las relaciones entre las estructuras socio-económicas y el pensamiento pedagógico -se trata del ámbito específico de la Sociología del Conocimiento ("Wissenssoziologie"), cuyo creador fue precisamente Marx, y que luego desarrollaron Mannheim, Scheler, Gurwitsch, Barber, Merton, etc.<sup>10</sup>-, deja de serlo cuando se orienta esta explicación, en primer lugar, como la "única" posible y,

en segundo lugar, como "función" de un valor social del futuro, al que se ha llegado por el "determinismo" de leyes generales de la evolución o desarrollo de la Historia. Entonces se está, precisamente, en los límites o de un "sociologismo" que pretende explicar todos los eventos, grandes y pequeños, como sub-productos de las estructuras socio-económicas, o de una Filosofía Social que fija un valor no empíricamente verificable como "telos" de la misma explicación del fenómeno. Si bien la Filosofía, de cualquier tipo que ella / sea, informa siempre los fines educativos, no por ello inevitablemente tiene que ser la Sociología la encargada de facilitarlo, a lo menos, si pretende ser un conocimiento positivo de la realidad concreta. Esta es la posición, por ejemplo, de un P. Monigheim, o de un M. Adler (aunque con vinculaciones kantianas), o de un S. Bernsfeld (aunque con vinculaciones freudianas)<sup>11</sup>. La Sociología Marxista es, para la Pedagogía, o mejor, para la Socio-pedagogía ideológica, una / ciencia "fundante" ya que el fenómeno educativo queda disuelto en la vida social, desapareciendo la substantividad del individuo al afirmar la existencia única de la sociedad, en la medida en que inexorablemente se van a imponer las leyes de la historia (valor). La sociedad y, sobre todo, la sociedad sin clases, meta de la orientación de la Historia, tal como la interpreta el marxismo, es un "valor" y no una "realidad".

Plantado el problema por esta dimensión, y desde esta perspectiva teórica, se ve, con toda claridad, que la educación como fenómeno y como proceso, se presenta como un medio ideológico (una técnica social) de gran potencia para imponer las concepciones y los "patterns" de conducta de los detentadores del poder socio-económico. Por eso, según la concepción de la educación del marxismo, la educación se transforma en un elemento fundamental de la misma estructura de / las clases sociales, en la medida en que pone en evidencia la lucha entre las mismas. Por eso es que Theodor Geiger ha denominado a este tipo de conocimiento "Pedagogía del resentimiento"<sup>12</sup>. La reflexión pedagógica se orienta en función de la lucha contra la burguesía, también como clase social, y al afirmar el determinismo histórico de la sociedad sin clases, el / pensamiento pedagógico, se orienta inexorablemente en función de ese "futuro inevitable"<sup>13</sup>. El "compromiso" ideológico adquirido por este tipo de Sociología, limita el ámbito de reflexión de la Pedagogía y la absorbe completamente. Se trata de una "Pedagogía sociológica" o una "socio-pedagogía ideológica".

Por eso es fácil advertir que la Pedagogía desarrollada en la U.R.S.S. y los países socialistas o comunistas<sup>14</sup>, se organiza en función de la situación socio-económica de la sociedad; a partir de allí, se fija el contenido socio-ideoló-

//gico de la educación y los fines y medios para alcanzarlos. La Pedagogía tiene la impronta ideológica y se transforma en "adectrinamiento" (una técnica de control social) para la actualización, por ejemplo, de un Plan Quinquenal que busca cubrir "etapas" del desarrollo social hacia la sociedad sin clases; o para la organización de una escuela para el aumento de la producción o del desarrollo del hombre para ser un funcionario total y eficiente del estado, etc.-

La Socio-pedagogía ideológica, como instrumental conceptual, analiza y explica los factores sociales y económicos que actúan en una situación educativa dada; reflexiona sobre los fines que van a permitir la conquista del poder del proletariado y la disolución de la sociedad burguesa o los restos de "burguesía" que puedan presentarse. De esta manera se intenta descubrir los factores sociales y económicos que "extrangulan" el proceso histórico-social y que "incentivan" la dinámica inevitable de la Historia. Claramente se nota el surgimiento de la dicotomía individuo-comunidad (en este caso, Estado), con la preeminencia, como valor, de ésta. La Socio-pedagogía ideológica está impregnada de la Sociología de Marx en la medida en que: a) se transforma en "el" método de interpretación y explicación de "todo" el fenómeno educativo, b) se transforma en el "proveedora" de los fines educativos y c) se transforma en la "técnica social" por excelencia para alcanzar los objetivos determinados por la ideología. La

Socio-pedagogía ideológica es una mezcla de "sociologismo metodológico", "determinismo histórico" y "técnica de control social o adoctrinamiento". En última instancia: una / "pedagogía sociológica".

Desde el punto de vista del desarrollo de una socio-pedagogía ideológica, conviene destacarse que también se han dado otras manifestaciones que no están fundadas en la Sociología marxista. Por ejemplo, el Nacional Socialismo, en Alemania, después del año 1933, intentó desarrollar un tipo de socio-pedagogía ideológica. Ernst Krieck quizás sea su mejor representante, sobre todo, en sus obras posteriores a la aparición del Nacional Socialismo, ya que en sus obras anteriores, tiende más a identificarse con el pensamiento sociológico de Durkheim<sup>15</sup>. Esta Pedagogía, como es lógico, tiene el / mismo carácter y la misma estructura lógica, que la desarrollada sobre las bases de la Sociología de Marx. También se / han dado algunas manifestaciones de este tipo de Pedagogía en algunas corrientes "tradicionalistas" y en las que se nota un cierto matiz del "romanticismo histórico" del tipo de Savigny.

El hecho cierto es que toda Pedagogía que erige en mito un aspecto de la realidad social, como puede ser la clase social, la raza, la Nación, etc., inmediatamente tiende a apoyarse en una Sociología de tipo enciclopédico con la natural afirmación de la substantividad única de algún aspecto o to-

//da la realidad social en desmedro del hombre o del individuo. Esto explica porqué la "Nación" ha inspirado ideológicamente muchas pedagogías, ya desde los tiempos de Fichte, Hegel o Bismarck en Alemania o ya desde los tiempos de Farcy, Sorel o Maurras en Francia. En esta línea quizás se haya movido el mismo Burkheim, aunque él no es un representante de una socio-pedagogía ideológica. La educación, como / proceso, debe someterse a las exigencias y necesidades de la "realización" de la idea de Nación. Las viejas tradiciones, los estamentos sociales, el orden del mundo, el Plan Divino, los intereses de ciertos grupos, etc. deben ser mantenidos o restaurados por medio de una "correcta" educación (técnica de control social). Una Sociología enciclopédica le facilita los fines y la metodología de análisis del fenómeno educativo. Naturalmente, tienden a convertirse en socio-pedagogías ideológicas o pedagogías sociológicas.

La conclusión más evidente que se puede extraer de todo lo manifestado hasta el presente con respecto a las socio-pedagogías ideológicas es que se ve en la educación, como fenómeno y como proceso, un mecanismo de poder de gran potencia e influjo para servir a determinados fines ideológicos, normalmente, de carácter social, que le facilita una Sociología enciclopédica o Filosofía Social. Esta a su vez, se presenta como el método de análisis del fenómeno educativo, ya que

éste es tenido como una manifestación del organismo social. Por eso, la relación entablada por la Pedagogía con este tipo de Sociología enciclopédica, sólo pudo dar origen a una corriente pedagógica, a la que nosotros denominamos "socio-pedagogía ideológica" en la medida en que se admite, por un lado, la existencia única de la sociedad ( o un aspecto de ella) y, por el otro, la explicación única del fenómeno educativo desde las estructuras socio-económicas (sociologismo pedagógico).

#### 4.- La "science de la éducation" de Durkheim

El pensamiento y la concepción sociológica de Auguste Comte, como es sabido, se continuó en Francia, por un largo tiempo, a través del aprovechamiento y sistematización que hicieron de ese pensamiento, por ejemplo, un Leyy-Brühl, un René Worms, un Halbwach y, especialmente, un Émile Durkheim. El tan difundido -y valioso- "Année Sociologique" fue el órgano de expresión. El papel que va a desempeñar Emil Durkheim en el desarrollo de la "science de la éducation" como corriente pedagógica es de singular importancia, porque, por un lado, Durkheim es el auténtico fundador de la Sociología de la Educación<sup>16</sup>, / por el otro, es el típico representante de la Pedagogía sociológica, según lo ponen de manifiesto una serie de historiadores de la Pedagogía<sup>17</sup>. Ambas posiciones fueron defendidas por Durkheim desde la cátedra universitaria, primero en Bordeaux

(1887-1902) y después, en la "Sorbonne" hasta su muerte<sup>18</sup>.

La primera advertencia que conviene destacarse, en esta oportunidad, es que en ningún momento puede decirse que / Durkheim sea un representante de la Sociología enciclopédica del siglo XIX. Precisamente él fué uno de los primeros que / reclamó una Sociología positiva apoyada sobre bases empíricas. Sin embargo, su manera de apreciar el fenómeno educativo, reduciéndolo a puro fenómeno social, llevó inevitablemente, como lo han destacado una serie de autores, a un sociologismo de la educación. "L'éducation est chose éminemment sociale"<sup>19</sup>. Esto implica, por un lado, que el fenómeno educativo está inmerso en la sociedad y es una manifestación más de ella como la lengua, el arte, la moral, la religión, en resumen, de todo lo que tiene valor para la humanidad<sup>20</sup>; y por el otro, el conocimiento que se hace cargo de este objeto es precisamente la Sociología: la Sociología es "la science de la / éducation", es el "fundamento" de la Pedagogía científica.

Según Durkheim, la perspectiva sociológica es la auténtica "science de la éducation", no sólo porque permite el análisis integral de la educación como fenómeno y como proceso, sino porque permite la explicación del fenómeno educativo a / través de su vinculación con las "formas" sociales de las cuales emerge. "El ideal pedagógico de una época expresa ante to-



//do el estado de la sociedad en la época estudiada y, para que este ideal se convierta en realidad, es preciso acomodar a él la conciencia del niño"<sup>21</sup>. La Sociología (como "science de la éducation") descubre a la educación como un fenómeno / radical y exclusivamente social "cuando la conciencia pública deja de saber cuál es su fin"<sup>22</sup>. Este planteo de Durkheim nos hace ver, con toda claridad, cómo la Sociología constituye el "fundamento" de la Pedagogía, desapareciendo ésta como una ciencia independiente; se transforma en una ciencia social que depende de la Sociología.

La posición de Durkheim tiene su explicación en el hecho de que sólo ve en el fenómeno educativo su "función social". Por ello el Estado no permanece indiferente ante el fenómeno educativo; debe someter bajo su control a la educación a fin de evitar, como dice Durkheim, una enseñanza anti-social. Desde esta perspectiva aparece siempre al fenómeno / educativo como un fenómeno social y, como consecuencia de ello, el proceso educativo se transforma en un proceso de "adaptación metódica" a la sociedad. "La science de la éducation" debe reflexionar, en consecuencia, sobre este proceso de adaptación social (socialización metódica<sup>23</sup>) y tomar las medidas pertinentes (técnica de control social) para evitar los comportamientos anti-sociales.

De esta manera, la Pedagogía queda incorporada a la So-

ciología (constituyendo la "science de la éducation") y la educación queda incorporada a la sociedad (educación espontánea, funcional). La Pedagogía debe buscar reducir la educación intencional o voluntaria a la educación funcional o espontánea. Este planteo es el que permite sostener que Durkheim, en el campo educativo, hizo un "sociologismo de la educación" porque vió en el fenómeno educativo únicamente un / fenómeno social y sólo la Sociología puede analizar y explicar los fenómenos sociales. La "science de la éducation" es pura Sociología o es una Pedagogía sociológica. Ambas afirmaciones son válidas en la medida en que, para Durkheim, la educación es un fenómeno exclusivamente social, es decir, una mera adaptación social del niño o del adolescente realizada metódicamente. La misma explicación de Durkheim sostiene lo manifestado ya que la educación -como función social- nace y existe a través de la comunidad y la educación, en su totalidad, se agota en el sentido, volumen y objetivo de la función de la comunidad. Esto significa que la educación es una parte determinada de la vida siempre colectiva<sup>24</sup>. La Pedagogía aparece y la Sociología adquiere un carácter fundamento de "la science de la éducation" porque es la que orienta a la sociedad política "en su conjunto y el medio específico al que particularmente está destinada"<sup>25</sup>.

En Alemania, Ernst Krieck representa esta misma posi-

//ción, en sus escritos anteriores ala década naciona-  
lista<sup>26</sup>. La idea de la Nación va jugar un papel importan-  
te en el desarrollo de esta corriente pedagógica llamada a  
si misma "science de la éducation". Kriek también designa  
a su Pedagogía "Erziehungswissenschaft"<sup>27</sup>, y la presencia  
del método sociológico, de los fines sociológicos y de los  
elementos sociológicos que se aprecian en el fenómeno educa-  
tivo están siempre presentes.

Ante esta posición de Durkheim -y también de Kriek-  
se han levantado, con grandes críticas, los pedagogos alema-  
nes. Entre ellos, especialmente, Aloys Fischer quien se opo-  
ne, rotundamente, a admitir la identificación del fenómeno /  
educativo con el de adaptación social o socialización metódica<sup>28</sup>. Para él -y con razón- esto implica un "sociologismo pe-  
dagógico" y por lo tanto, no es "une science de la éducation";  
se trata sólo de una Pedagogía sociológica o una corriente Pe-  
dagógica. En ninguno de los casos, diría Fischer, se daría /  
una "ciencia", sea ella sociológica o sea ella pedagógica.

Conviene ahora destacarse que, inadvertidamente, mucho  
de lo que se entiende por "educación" en los EE.UU. en los  
últimos tiempos, sobre todo, desde la perspectiva de la So-  
ciología, se lo asimila a "socialización metódica" que, en  
última instancia, es una forma de adaptación social al esti-  
lo de la propuesta por Durkheim<sup>29</sup>. La explicación de este /

"vicio" se debe al hecho de que se tiene a la educación, única y exclusivamente, como un fenómeno social ya que se lo observa desde la perspectiva de su función (social). Quizás sea ésta una reacción contra el tradicional "psicologismo" que ha imperado en la Pedagogía de los EE.UU. durante tantos años<sup>30</sup>. Normalmente los textos y manuales de Sociología de la Educación que se han hecho en los últimos años en los EE.UU. adolecen de esta lamentable confusión, aunque se vea matizada, a veces, con influencias psicológicas<sup>31</sup>. Todavía no está claramente dilucidado el problema de las diferencias entre educación y socialización<sup>32</sup>. Pero sobre esto volveremos después "in extenso".

Las relaciones entabladas entre la Pedagogía y la Sociología en el caso de Durkheim (también de Kriech y de algunos autores americanos<sup>33</sup>), si bien no se cae en un "normativismo" sociológico, se establece una "simbiosis" de la Pedagogía dentro de la Sociología -porque ésta es la que le da / sentido a aquélla- dando lugar a la "science de la éducation". En consecuencia, para Durkheim y para todos sus seguidores, conscientes o inconscientes, la educación y la reflexión teórica sobre ella, se incorporan a la sociedad y a la reflexión teórica sobre ella (la Sociología). Por eso, quizás, Durkheim, no se haya animado a hablar de Sociología de la Educación, como una rama especial de la Sociología, sino de "science de la

éducation". Esto es explicable porque se tiene a la educación como un fenómeno social (adaptación social o socialización metódica<sup>34</sup>). Y esto, sin lugar a dudas, es una posición o corriente pedagógica que encuentra su "fundamento" en la Sociología. Y con ello se pone en duda la intención primigenia de Durkheim de fundar una "ciencia de la educación". "Dire que l'éducation est chose sociale, ce n'est pas formuler un programme d'éducation; c'est constater un fait"<sup>35</sup>. Si bien esto es verdad, tal como lo formula Durkheim, no es "toda" la verdad. Por aquí precisamente, se desliza el error.

##### 5.- La "educational Sociology" americana

La influencia del pensamiento sociológico de Herbert Spencer se va a manifestar en el pensamiento pedagógico de los Estados Unidos de América, a fines del siglo pasado y comienzos del siglo presente, gracias a las enseñanzas de Albion Small, Charles Ellwood y, sobre todo, Lester Ward, entre otros. Quizás Ward sea el menos spenceriano de todos ellos, pero va a tener un papel decisivo en el acercamiento de la Pedagogía a la Sociología a través de la constitución de la así llamada "educational Sociology", como una corriente pedagógica de claro contenido sociológico<sup>36</sup>.

Antes de seguir adelante conviene destacarse, claramente, el hecho de que bajo el rubro de "educational Sociolo-

//gy" se esconde, no una "Sociology" (como pareciera indicar el título), sino una Pedagogía sociológica, a lo menos, por un buen lapso de tiempo, quizás hasta la cuarta década del presente siglo (cfr. Neal Gross, W.B. Brookover, J.E. Floud y A.H. Halsey, O. Brimm, etc.<sup>37</sup>). No otra cosa tenemos, por ejemplo, con la primera cátedra de "educational Sociology" de las Universidades americanas que tuvo Henry Suzzalle en 1907; o con el primer texto titulado "An Introduction to Educational Sociology" de Walter R. Smith aparecido en 1917; o con la conocida revista "Journal of Educational Sociology" fundada por George E. Payne y otros en 1927<sup>38</sup>. Este nombre ha tendido a agrupar a una serie de pedagogos y a "consolidar" la expresión que no corresponde a un contenido sociológico: se designaba como Sociología lo que era una Pedagogía sociológica (Gross, Brookover, Fischer, etc.). Además, todo el trabajo de investigación y los cursos tenían lugar en los Departamentos de Pedagogía, como bien lo destaca Gross<sup>39</sup>. Algo parecido, aunque de signo contrario, le ocurrió a Emile Durkheim al designar como Pedagogía (science de la éducation) a una Sociología (de la Educación). Estos hechos tienen su importancia -y quizás también su explicación- si se analizan / ciertos antecedentes de esta corriente pedagógica en la obra de John Dewey, especialmente, en su conocido e influyente libro: "The School and Society"<sup>40</sup>, y en algunos discípulos del

maestro de Chicago<sup>41</sup>. Una Pedagogía social y pragmática, que trataba con una educación para la vida, llevaba inexorablemente a un tipo de Pedagogía sociológica, aunque circulara bajo el nombre -y la moda puede haber jugado algún papel- de "educational Sociology". Mucho -o casi todo- de lo aparecido hasta la segunda guerra mundial bajo el rubro de "educational Sociology" está marcado por esta impronta<sup>42</sup>.

La Pedagogía social y pragmática, de las primeras décadas del presente siglo, recurrió a la Sociología que por entonces existía oficialmente en los EE.UU. Entre esta se destacaba una Sociología de bases spencerianas con una tendencia, muy marcada, hacia el "psicologismo". Lester Ward, si bien se aparta del biologismo spenceriano, funda su Sociología sobre las bases de un "incipiente" psicologismo / biológico, que, a la larga, va a tener un papel decisivo, en la orientación del pensamiento pedagógico y, en parte, sociológico de los EE.UU. Para nuestros objetivos, en el / presente trabajo, sólo nos interesa destacar del pensamiento de Ward su clásica división de la Sociología en "Sociología pura" y "Sociología aplicada" que, respectivamente, / tienen por objeto de estudio lo que el hombre hace y lo que el hombre debe hacer (el carácter télico). Dentro del ámbito de la Sociología aplicada se encuentra, fundamentalmente, la educación. El carácter pragmático de la Sociología apli-

//cada es demasiado elare. Con ello la Sociología se transforma en "la verdadera ciencia del ideal social para la vida"<sup>43</sup>. Y cuando la Pedagogía (social) se acerca a la Sociología, con este carácter y esta función, se origina una nueva corriente pedagógica: la "educational Sociology", con un método de estudio del fenómeno educativo netamente sociológico, con unos fines y un contenido claramente sociológico (o sociales) y con una "técnica" educativa fundada en las / técnicas normales de "control social" de la Sociología. La Sociología se le presenta a la "educational Sociology" casi como una Filosofía Pragmática para la vida o como una Filosofía social en el sentido de que "la Sociología conduce a un arte social general...que lleva a una nueva forma de vida, / la sociocracia, basada en una educación popular y científica"<sup>44</sup>.

El carácter normativo de la Sociología para la Pedagogía -especialmente la fundada en la tradición spenceriana y en las enseñanzas de Lester Ward- se pone de manifiesto cuando ella elabora una lista jerarquizada de los valores formativos de la sociedad y cuando ofrece los datos de sus investigaciones a la Pedagogía sobre las instituciones educativas con el fin de ver su "ajuste" al progreso o al orden "establecido" de la sociedad. Esto implica que la Sociología se le presenta a la "educational Sociology" elaborando, por un lado, una teoría de los valores de contenido pedagógico y, por el /



otro, una teoría de los valores formales pedagógicos<sup>45</sup>.

La "educational Sociology" se concentra en el análisis / de los factores sociales que determinan el proceso educativo y en el examen sociográfico de los establecimientos educativos. Esto es lo que propone, por ejemplo, Snedden<sup>46</sup>.

Dentro ya del proceso educativo, el "achievement", / es decir, el modo como se produce la acción educativa, depende de los agentes o circunstancias sociales. La "educational Sociology" busca descubrir esos "agentes" en función de los fines que le descubre la Sociología. La Sociología, para la "educational Sociology" (quizás de aquí salga el nombre), es la medida de todas las cosas, como dice Bernsdorf<sup>47</sup>, y de ella tendrá que extraer, como mínimo, los fines de la educación a fin de que se cumpla el principio pragmático. Sin embargo, el hecho de que se tenga a la "educational Sociology" como una Sociología aplicada, de hecho, es decisivo para caracterizar la relación entre la Sociología y la Pedagogía.

Por otra parte, como ya lo destacamos, la influencia de John Dewey y su "escuela" es decisiva para la comprensión de la Pedagogía americana en general y de la "educational / Sociology" en particular. Dewey es un clásico representante de la Filosofía Pragmática (educación para la vida) iniciada por Williams James, que en Pedagogía, defendió un pragma-

//tismo social y vital. El poder del conocimiento sociológico, para él, debe ser utilizado para dominar la naturaleza y servir al progreso social. La educación, por eso, / debe caminar a la par del progreso social y ayudar a él. Si bien Dewey, como veremos después, no considera a la Sociología como una ciencia normativa y, menos aún, como una / ciencia enciclopédica, su pensamiento fue utilizado por la "educational Sociology" para justificar y admitir una Sociología normativa y enciclopédica, en la medida en que era el método de conocimiento del fenómeno educativo, en que proveía de los fines educativos y en que se trataba el fenómeno educativo sólo como una "técnica de control social". El fenómeno educativo era, única y exclusivamente, un fenómeno social. Esto se vió apoyado, por un lado, con la disminución de la influencia en la Pedagogía de la Psicología individual y, por el otro, con el aumento de la influencia en la Pedagogía de la Psicología Social (del tipo de G.H.Mead, por ejemplo), aunque con entronques y vinculaciones con el pensamiento de Freud, o tal vez, de Jung que acentuaba más el aspecto social de los fenómenos psicológicos. Por eso se / puede concluir afirmando que la "educational Sociology" se constituyó en una corriente pedagógica -y no en una Sociología- partiendo de los principios sociológicos elaborados o reelaborados por Small, Ellwood y, especialmente, Lester /

Ward (entre otros, por cierto), aprovechando las enseñanzas y posibilidades que ofrecía la Pedagogía pragmática y social de Dewey y apoyándose en la incipiente Psicología Social, sobre todo, de base psicoanalítica.

La relación entablada por la "educational Sociology" americana con la Sociología hizo de ésta una ciencia normativa (un sociologismo pedagógico, pragmático y social) para aquélla hasta el punto que servía de fuente para extraer / objetivos y fines pedagógicos que el pragmatismo se rehuía a sacar de una Filosofía de bases no empíricas<sup>48</sup>. Se cayó en ello, inexorablemente, quizás por la "tradicional" aversión que los anglo-sajones han tenido por la Filosofía o la Metafísica. Y la Sociología cubrió esa necesidad. Aquí se presenta, por un lado, un vicio teórico de la Sociología de la que se hacía uso y, por el otro, una exigencia a la / Sociología por parte de la Pedagogía que ella no puede ni / debe dar, so pena de perder su carácter científico o hacer de las ciencias (el científicismo) una Filosofía (o ideología).

Las relaciones entre la Pedagogía y la Sociología, tal como las entabló la "educational Sociology" americana, se la tiene en este momento como superadas -sobre todo, después de 1950 aproximadamente-, pero evidentemente la ha orientado / hasta entonces en forma clara. Por eso no debe sorprender / que todavía, entre algunos autores "modernos", se vean hue-

//llas de esta "tradición" iniciada por la "educational Sociology" cuando se enfrentan con el fenómeno educativo desde una perspectiva sociológica o cuando pretenden hacer "Sociología de la Educación"<sup>49</sup>.

En conclusión: la "educational Sociology" constituye una corriente pedagógica que ha hecho y hace buenas contribuciones a la Pedagogía; pero se trata de una corriente pedagógica, por lo tanto ni ha hecho ni hace contribuciones a la Sociología de la Educación. Los autores más representativos de la Sociología de la Educación en los EE.UU., en el momento presente, están acordes al respecto<sup>50</sup>. La "educational Sociology" se acercó a la Sociología, movida por necesidades de la teoría y presiones de la "praxis", pero hizo de ella una ciencia normativa, sobre todo, para la fijación de los objetivos y fines educativos, Y aprovechó de la Sociología su método para apreciar el fenómeno educativo / -aunque reduciéndolo única y exclusivamente a fenómeno social- y la visión de la educación únicamente como una técnica de control social. Educación era igual a socialización (metódica); y socialización significaba, en última instancia, un proceso de adaptación social, un proceso de "ajuste" social y psico-social a la comunidad.

#### 6.- Pedagogía y Sociología analítica

La Sociología que se desarrolla en el siglo XX -aunque, como es lógico, no siempre- y muy especialmente en las últimas dos décadas, y la que Raymond Aron denomina "Sociologie Analytique"<sup>50</sup>, tiene un carácter y, sobre todo una intención completamente distinta a la desarrollada durante el siglo XIX (Sociologie Encyclopédique). El sentido, la metodología y la problemática cambiaron fundamentalmente y, sobre todo, la Sociología perdió (o está perdiendo) su vinculación con la Filosofía Social o con la Filosofía de la Historia y -y esto es todavía motivo de discusión<sup>52</sup>- su compromiso con su tiempo. La Sociología del siglo XX toma, por una parte, un carácter eminentemente descriptivo, analítico y explicativo de los fenómenos y procesos sociales y, por la otra, adopta una metodología estrictamente científica en el sentido de las ciencias naturales<sup>53</sup>. Gracias a la contribución, por un lado, de Emile Durkheim y, por el otro, de los "maestros" de la sociología alemana: Ferdinand Tönnies, George Simmel, y, sobre todo, Max Weber el estudio sociológico busca concentrarse en el "hecho social" o en el comportamiento o acción / social<sup>54</sup>. La vieja polémica entre individuo y comunidad desaparece de la problemática sociológica -porque, entre otras / razones, no se tiene a la "sociedad" como objeto de conocimiento sociológico- porque, quizás, hayan perdido actualidad

las viejas dicotomías entre "Ciencias de la Naturaleza" y "Ciencias de la Cultura o del Espíritu"<sup>55</sup>. La Sociología se pone en otra tarea.

Como es lógico, el cambio en el carácter, el método y el contenido de la teoría sociológica va a tener una gran / repercusión en las relaciones entre la Pedagogía y la Sociología, en lo que va del siglo. La vinculación con la Sociología enciclopédica del siglo XIX que iniciaron una serie de "Pedagogías sociológicas" (Socio-pedagogía ideológica, la / "science de la éducation" y la "educational Sociology"), en última instancia, no eran estrictamente relaciones de dos / ciencias independientes y autónomas, sino más bien, el "uso" de una de ellas (la Pedagogía) de la otra (la Sociología). La vinculación consistía en que la Sociología se volvía ciencia "fundante" de la Pedagogía (desde la perspectiva del objeto de conocimiento, desde la perspectiva de la metodología utilizada y desde la perspectiva de los fines). La razón fundamental que justificaba esta posición de la Pedagogía estaba en el hecho de que se tenía al fenómeno educativo, único y exclusivamente, como un fenómeno social. La Pedagogía, en consecuencia, como conocimiento "natural" que trata con la educación, se vio precisada a recurrir a la Sociología; pero a un "tipo" de Sociología: la Sociología enciclopédica que era la única / que podía satisfacer sus necesidades. Esto fue quizás una for-

//ma de reacción contra el "psicologismo" (individual) que tenía la Pedagogía como herencia atávica del siglo XIX. Pero, inadvertidamente, se cayó en el "sociologismo" pedagógico. / El "tipo" de Sociología que utilizaba el pedagogo se prestaba a ello, e inmediatamente se la tomó como una ciencia normativa que ocupaba el lugar de la Ética, de la Filosofía o de la Teología. Por eso se constituyeron esas Pedagogías en "pedagogías sociológicas".

Para comprender bien las relaciones entabladas entre la Pedagogía y la Sociología analítica, en el presente siglo, por una parte, hay que descartar el tipo de relaciones que sirven para fundamentar una corriente pedagógica ya que ellas parten de la idea de que el fenómeno educativo es un fenómeno, exclusivo y exclusivamente, social porque, inevitablemente se cae o en un "sociologismo pedagógico o en una pedagogía sociológica"<sup>56</sup>. Y cualquiera de las dos posiciones (o interpretaciones) no es científica. Es decir, que no se trata de las relaciones entre dos conocimientos independientes y autónomos; la Sociología y la Pedagogía.

Para que pueda establecerse una auténtica relación entre dos ciencias hay que partir del mismo fenómeno que se analiza y estudia. En nuestro caso es la educación o, mejor, el fenómeno y el proceso educativo. Desde siempre éste ha sido el objeto de conocimiento de la Pedagogía y ahora, por //

cierto, no lo vamos a poner en duda ya que el mismo es, sin lugar a dudas, un fenómeno pedagógico. El problema se centra en saber si el fenómeno y el proceso educativo puede ser un objeto sociológico, es decir, un objeto que pueda estudiar la Sociología. Las Pedagogías sociológicas han puesto de manifiesto - y Durkheim muy clara y taxativamente<sup>57</sup> - que el fenómeno educativo es un fenómeno social. Si tal cosa es cierta, como es evidente, entonces la Sociología puede estudiar el fenómeno educativo. Pero no hay que caer en el error de esas Pedagogías sociológicas de creer que es un fenómeno única y exclusivamente social; ya que también es, entre otras cosas, un fenómeno pedagógico, un fenómeno psicológico, un fenómeno biológico, etc. La admisión de que el fenómeno educativo es única y exclusivamente un fenómeno social hace desaparecer, entre otras, a la ciencia pedagógica o a la psico-pedagogía. Y esto, lógicamente, hace reaccionar, y con razón, a los pedagogos. / Esto se vió claramente cuando los pedagogos se enfrentaron con el planteamiento de Durkheim<sup>58</sup>. La admisión de que el fenómeno educativo es un fenómeno social, exclusivamente, hace de / la Sociología la ciencia "fundante" de la Pedagogía y se cae en una corriente pedagógica.

Nuestra problemática tiene que concentrarse, pues, en ver en qué medida el fenómeno educativo es objeto de conoci-



//miento de la Sociología. Si el fenómeno educativo es única y exclusivamente un fenómeno pedagógico, la Sociología no tiene nada que ver con él. Esta es la posición que adoptan una serie de pedagogos<sup>59</sup>. Pero con ello no se quiere manifestar que no se pueda establecer algún "tipo" de relación entre la Pedagogía y la Sociología. Pero si el fenómeno educativo es / también -y por eso no exclusivamente- un fenómeno social, la Sociología inexorablemente tiene que tratar con él. Y con ello se puede establecer otro "tipo" de relación entre la Sociología y la Pedagogía, como dos disciplinas que tratan, cada una desde su perspectiva teórica, con un mismo fenómeno. Estas dos posiciones frente al fenómeno educativo definen las relaciones entre la Pedagogía y la Sociología analítica del siglo XX.

Por un lado tenemos que el fenómeno educativo es única y exclusivamente un fenómeno pedagógico y por lo tanto es objeto de conocimiento de la Pedagogía como "la ciencia" de la educación. Pero como la educación, como fenómeno y como proceso, se da siempre en un contexto social ( una sociedad, una clase social, un estamento, una comunidad religiosa, una familia, una escuela, etc.), la Pedagogía "necesita" de la ayuda de la Sociología, pero sin inmiscuirse en el mismo fenómeno educativo. La Sociología es una ciencia auxiliar de la Pedagogía como puede serlo la Psicología, la Biología evolutiva, la Antropología, la Ética, etc., etc. Aquí tenemos un tipo de relación en-

//tre la Pedagogía y la Sociología Analítica. Se trata de la Sociología General que estudia los problemas de grupos, instituciones, etc.

Por el otro lado tenemos que el fenómeno educativo- además de un fenómeno pedagógico, y psicológico, y biológico, etc.- es también un fenómeno social y por lo tanto es objeto de conocimiento también de la Sociología como la ciencia de los fenómenos sociales. Pero como la educación, como fenómeno y como / proceso, se da siempre en un contexto social, la Pedagogía "necesita" de la ayuda de la Sociología, primero, para aclararle el aspecto social del fenómeno educativo y, segundo, para aclararle el contexto social en el cual se da el fenómeno educativo. La Sociología es una ciencia de la educación y, también una ciencia auxiliar de la Pedagogía. Aquí tenemos otro tipo de relación entre la Pedagogía y, por un lado, la Sociología de la Educación y, por el otro, la Sociología General (de la Organización, de la Política, del Derecho Etc.).

El primer tipo de relación trata con la Pedagogía y la Sociología General y el segundo tipo de relación trata con la Pedagogía y la Sociología de la Educación y la Sociología General. Estos hechos son fundamentales. Al no tener claramente dilucidado este problema, se cae lamentablemente en confusiones que empañan las relaciones entre estas ciencias o disciplinas. Y todo depende de cómo se ve al fenómeno educativo: o como un

fenómeno exclusivamente pedagógico o como un fenómeno tam-  
bién social que puede ser analizado y estudiado por distin-  
tas ciencias, sin monopolio de la Pedagogía, aunque a ella,  
lógicamente, le corresponda, además de tratar con el fenó-  
meno pedagógico de la educación, la tarea de la síntesis de  
todas las contribuciones de las distintas disciplinas que /  
tratan con la educación (Sociología, Psicología, etc.), por-  
que la Pedagogía debe tratar con "todo" el fenómeno educati-  
vo, pero la Pedagogía no puede analizar y estudiar "todo" el  
fenómeno educativo.

La importancia que tiene para la fundamentación de la  
Sociología de la Educación, que es nuestro objetivo en esta  
primera parte de nuestro trabajo, definir claramente el ám-  
bito de actuación de la Pedagogía y la Sociología cuando se  
enfrentan con el fenómeno y el proceso educativo, salta a la  
vista. Por eso es que es absolutamente necesario, definir /  
claramente estas relaciones: en primer lugar, las relacio-  
nes entre la Pedagogía y la Sociología General y, en segun-  
do lugar, las relaciones entre la Pedagogía y la Sociología  
de la Educación. La definición de estas relaciones depende  
de cómo se toma al fenómeno educativo; si como un fenómeno  
exclusivamente pedagógico o como un fenómeno también social;  
sin caer en el absolutismo de tratar al fenómeno educativo  
como un fenómeno exclusivamente social, que fue lo que defi-

//nió a las relaciones entre la Pedagogía y la Sociología enciclopédica del siglo XIX y dió origen a "corrientes pedagógicas" de claro contenido sociológico. Sólo sobre estas bases se puede hablar de auténticas relaciones entre dos ciencias autónomas e independientes. Y precisamente, la definición de estas relaciones define a la misma Sociología de la Educación, como veremos después.

#### 7.- La Sociología como ciencia auxiliar de la Pedagogía

Lo primero que conviene destacarse, ya en la enunciación de la problemática, es que, para una serie de pedagogos y también para una serie de sociólogos<sup>60</sup>, la educación es un fenómeno y un proceso exclusivamente pedagógico y, por lo tanto, objeto de conocimiento exclusivo de la Pedagogía. Por esta razón se habla de una ciencia auxiliar de la Pedagogía, en la medida en que la Sociología le puede ofrecer una serie de conclusiones y diagnósticos de la sociedad que le pueden ser útil a la Pedagogía, tanto para su elaboración teórica como para su aplicación práctica.

Planteados "ab-initio" el problema de esta manera, lo que se trataría de saber es cómo y en qué medida puede auxiliar la Sociología a la Pedagogía, para que ésta pueda entender y explicar mejor el objeto de su conocimiento: la educación. No conviene olvidarse que ahora estamos tratando con las relaciones de la Pedagogía y la Sociología analítica; es-

//to implica, como mínimo, que la Sociología es una ciencia positiva apoyada y sostenida sobre conclusiones empíricamente comprobadas; esto implica, también, que la Sociología es una ciencia independiente y autónoma sin "compromisos" con ninguna Filosofía o ningún valor. Tampoco conviene olvidarse / que cuando se habla de ciencia auxiliar de la Pedagogía, no / se quiere significar que la Sociología sea la única ciencia / auxiliar, sino solamente que se trata de una ciencia auxiliar, con la misma importancia y jerarquía que, por ejemplo, la Psicología, la Biología evolutiva, la Antropología, etc. Tampoco conviene olvidarse, a fin de evitar equívocos, que la Pedagogía en ningún momento pierde su existencia autónoma e independiente como conocimiento de la realidad educativa. No creemos que estas aclaraciones carezcan de sentido, ya que las "susceptibilidades" que todavía existen en el campo científico -y / en este caso, entre los pedagogos- han tenido lamentables / consecuencias para plantear los problemas de las relaciones entre la Pedagogía y la Sociología, quizás como consecuencia de los excesos que han cometido los sociólogos (Durkheim, por ejemplo).

Al sostenerse que la Sociología es, para la Pedagogía, una ciencia auxiliar, se implica, "ipso facto", por un lado, que la educación es objeto de estudio únicamente de la Pedagogía y, por el otro, que la Sociología tiene "otro" objeto de conocimiento que de una u otra manera puede auxiliar a la Pedagogía. Las Pedagogías sociológicas pusieron claramente de

manifiesto la importancia de la Sociología -y la exageraron- para el conocimiento pedagógico porque la educación se daba siempre en un contexto social. Y así la Sociología, como ciencia descriptiva, analítica y explicativa de ese contexto social, podía auxiliar considerablemente a la Pedagogía para una mejor comprensión del fenómeno educativo, y sobre todo, para una mejor "aplicabilidad" de las conclusiones y objetivos pedagógicos. En consecuencia, las conclusiones de la Sociología le servirían a la Pedagogía para "controlar" mejor el proceso educativo en la medida en que la sociedad se le / presenta como un factor de "resistencia" o un factor de "incentivación" de ese mismo proceso<sup>61</sup>. Pero también le servirían para explicar mejor la así llamada "educación espontánea o funcional"<sup>62</sup> que se le escapa a las categorías pedagógicas, entre otras razones, porque se trata de manifestaciones de la misma sociedad.

La Sociología, así, se le presenta como "útil" para la Pedagogía cuando trata y aclara esos fenómenos. Se trataría de la ayuda que le presta la Sociología (general) a la Pedagogía y que es la misma que le presta a una serie de conocimientos en la medida que tratan con fenómenos humanos que se dan siempre en un contexto social (la ciencia jurídica, la ciencia política, la economía, etc.). Dentro de este ámbito hay problemas que son muy importantes ( y útiles) para la Pedagogía, tales como, por ejemplo, la organización escolar,

tanto en su aspecto formal como en su aspecto informal; la organización y forma familiar, la temática de las comunidades (rural y urbana), el problema de la "progresión del maestro", las organizaciones religiosas, etc., etc.<sup>63</sup>, que son temáticas propias de la Sociología (de las organizaciones, de la religión, etc., etc.). En esta importante temática conviene destacarse -ya que hay muchas confusiones al respecto entre los sociólogos de la educación<sup>64</sup>- que en ningún caso estamos frente a temáticas propias de la Sociología de la Educación, sino de la Sociología General o de otras Sociologías Especiales. Como tales, son indiscutiblemente elementos y conclusiones que "auxilian" a la Pedagogía, y que ésta debe aceptar para llevar a la práctica sus propias conclusiones.

A esta temática específica de las Sociologías Especiales, se agregan otras que también pueden ser de gran utilidad para el pedagogo, como puede ser la aclaración de los sistemas sociales generales, del proceso de cambio social, de la estratificación social, de los sistemas de comunicación de masas, etc., etc. Estas conclusiones, siempre son / tenidas por el Pedagogo como factores de "resistencia" o factores de "incentivación" del proceso educativo.

De lo dicho se desprende que la Sociología (general) y las Sociologías Especiales sólo cumplen la función de faci-

//litarle a la Pedagogía la explicación y, fundamentalmente, la aplicación de las conclusiones pedagógicas. Por eso, tanto la Sociología (general) como las Sociologías Especiales son ciencias auxiliares de la Pedagogía. La educación como fenómeno y como proceso, sigue siendo objeto exclusivo de la Pedagogía, y con ello, sigue siendo un fenómeno única y exclusivamente pedagógico. La Sociología de la Educación no existe ni puede existir, salvo que se tenga por tal al análisis y estudio de temáticas de otras Sociologías Especiales porque se dan en una escuela o en un sistema educativo o porque tratan con maestros o alumnos. Con ello, y tal como lo sostiene Fischer<sup>65</sup>, esa "Sociología de la Educación" sería una ciencia intermedia entre la Sociología y la Pedagogía. Y esto es radicalmente falso, desde un punto de vista teórico. Esta posición está encabezada por pedagogos (y se ven ahora muchos sociólogos en la misma posición<sup>66</sup>), quizás como una reacción contra la posición de Durkheim, ya que se entiende que la Pedagogía trata con toda la persona humana<sup>67</sup>.

De lo dicho también se desprende que la Sociología / (general) y las Sociologías Especiales pueden auxiliar -y mucho- a la Pedagogía, pero en la misma medida en que lo puede hacer la Psicología, la Historia, la Economía, etc. Este carácter auxiliar de la Sociología, y las Sociologías



Especiales para la Pedagogía, sin embargo, impide que la Sociología trate con el mismo fenómeno educativo -como fenómeno social- que es lo que justifica la existencia de la Sociología de la Educación. Estamos en presencia de las relaciones entre la Pedagogía y la Sociología (general) o las Sociologías Especiales ; en ningún momento estamos en presencia de las relaciones entre la Pedagogía y la Sociología de la Educación. En la medida en que la Sociología no trate con el fenómeno educativo como tal, en cualquier contexto en que se presente (la escuela, la familia, la Iglesia, la clase, etc., etc.) como fenómeno social, no hay Sociología de la Educación. Es el "fenómeno" y no el "ámbito" en que se da el fenómeno / el objeto de la Sociología de la Educación.

Dentro de esta posición se encuentran pedagogos y sociólogos (de la educación?)<sup>68</sup> de gran relieve y, nos atreviéramos a decir -por cierto, con un riesgo, porque no es siempre cierto<sup>69</sup>-, es la posición "ortodoxa" en el campo de la Pedagogía y Sociología (de la Educación ?) de los EE.UU. en el momento presente. John Dewey, con su libro "The School / and Society"<sup>70</sup>, quizás sea el iniciador de esta línea. Por eso es que se le ha tenido siempre como un Pedagogo social y pragmático. También figuran en esta línea una serie de pedagogos psicologistas y algunos sociólogos venidos del campo / de la Pedagogía que han tratado con problemas de "small groups".

de "espacios sociométricos", de Psicología del niño y del / adolescente, de organizaciones escolares, de formación de / grupos informales, de origen social de los estudiantes, de / la profesión del maestro, etc.<sup>71</sup>. Muchas de las investigaciones y de los estudios hechos en los EE.UU. en los últimos años -y que se los rotula: "Sociología de la Educación"<sup>72</sup> / han tomado, consciente o inconscientemente, a la Sociología como ciencia auxiliar de la Pedagogía. Esto, por cierto, no es ningún vicio, ya que es importante y significativo para / la Pedagogía -y también para la Sociología; se vuelve vicio cuando se las define como Sociología de la Educación.

Las relaciones entabladas entre la Pedagogía y la Sociología (general) o las Sociologías Especiales constituye, / en el momento presente, un signo positivo de maduración científica en la medida en que se han iniciado una serie de investigaciones en el campo sociológico que pueden ser muy importantes para la reelaboración de la teoría pedagógica sobre / bases más "reales" y "empíricas". También es un signo positivo para la misma Sociología -aunque el número de investigaciones no sea muy abundante<sup>73</sup>- en la medida en que le provee a la teoría sociológica de nuevos materiales sociológicos realizados en un ámbito hasta entonces inédito. Las escuelas, en gran medida -dada la facilidad que ofrece, tanto desde el punto de vista del "campo" como desde el punto de vista del fi-

//nacimiento-, se están convirtiendo en las "laboratorios" naturales de muchas investigaciones sociológicas, y muy especialmente, de los doctorandos americanos sea para hacer / estudios de "liderazgos" infantiles, de "comunicaciones", de organizaciones informales en pequeños grupos, de nivel de aspiraciones, de valores, etc.<sup>74</sup>. Este, naturalmente, redundará / en beneficio de la Pedagogía -y la Sociología se le presenta como una ciencia auxiliar- y en beneficio de la Sociología. Por eso, este tipo de relación es muy importante y va a jugar un papel muy decisivo en el posterior desarrollo de la teoría sociológica y pedagógica. Por lo tanto, esta relación debe saludarse como un signo muy promisor, que por primera vez se está entablando.

#### 8.- La Pedagogía y la Sociología como ciencias independientes

Cuando se plantea el problema de las relaciones entre la Sociología y la Pedagogía y se sostiene que se trata de dos ciencias independientes y autónomas, no se quiere significar -y es demasiado obvio- que se trata de dos ciencias que no se pueden ayudar o auxiliar mutuamente, tanto en sus conclusiones específicas (que pueden servir tanto a una como a otra), como en la comprensión de un mismo fenómeno (en este caso, el fenómeno educativo). Todas las ciencias -y muy especialmente las ciencias que tratan con el comportamiento humano-, de una u o-

//tra manera, se necesitan mutuamente, porque la estructura del pensamiento, entre otras cosas, tiene también una unidad interna como la de la misma realidad. Lo importante de esta temática se da en el hecho de que es necesario teóricamente tener los campos perfectamente delimitados, sin que se falsee el contenido científico de ambas ciencias (como en el caso de las "pedagogías sociológicas") e sin que se oriente la investigación por una vía "intolerable" para alguna de ellas (como es el caso de la Sociología de la Educación).

La Sociología analítica del siglo XX, según ya vimos, depuró los vicios teóricos de la Sociología enciclopédica del siglo XIX, pero cuando se enfrentó con el fenómeno educativo, en sus relaciones con la Pedagogía, sea por abuso del sociólogo / (como en el caso del maestro Durkheim) e sea por susceptibilidad de los pedagogos (como el caso de Fischer) e sea por desorientación del sociólogo de la educación (como en caso de muchos de los sociólogos de la educación de los EEUU), se planteó falsamente el problema del fenómeno educativo para ambas ciencias. La discusión giró alrededor del problema de si el / fenómeno educativo es un fenómeno exclusiva y excluyentemente social e si el fenómeno educativo es un fenómeno exclusiva y excluyentemente pedagógico.

Cuando nosotros planteamos el problema de las relaciones entre la Pedagogía y la Sociología como ciencias independientes queremos significar, saliéndonos de la problemática

hasta ahora planteada, de las relaciones de dos ciencias cuando ambas tratan con el "mismo" fenómeno: en nuestro caso, con el fenómeno educativo. Pero esto implica, como mínimo, que el fenómeno educativo es tanto un fenómeno pedagógico como un fenómeno social (o psicológico, o biológico, etc.) que puede ser objeto de estudio tanto de la Pedagogía como / de la Sociología (o la Psicología, o la Biología, etc.). Las relaciones, en consecuencia, entre la Pedagogía y la Sociología se limitan, en este caso (que no agota el tipo de relaciones entre ambos conocimientos), a las relaciones entre la Pedagogía y la Sociología de la Educación, como la Sociología Especial que trata con el fenómeno educativo como fenómeno / social, ya que el mismo, según le han puesto de manifiesto las Pedagogías sociológicas (y sobre todo, Durkheim), es un fenómeno social, y que los sociólogos y pedagogos que entendían que la Sociología es una ciencia auxiliar de la Pedagogía le han olvidado, a lo menos, en muchos casos<sup>75</sup>. Claro está que hay que demostrar que el fenómeno educativo es un fenómeno social, pero ésta será la temática que trataremos en la segunda parte de este trabajo.

Las relaciones entre la Pedagogía y la Sociología de la Educación se presentan en el ámbito de las conclusiones que sobre el mismo objeto de conocimiento pueden dar estas dos / disciplinas (y otras, por cierto). Y esto se funda en la com-

//plejidad del mismo fenómeno educativo. De más está decir / que cada uno de estos conocimientos "descubrirá" en el mismo fenómeno aspectos e facetas diferentes, ya que las intenciones, el aparato conceptual y las teorías en lasque se apoyan son de suyo diferentes. Lo que el conocimiento reclama, al / margen de los "celes" y "susceptibilidades" profesionales de los pedagogos y sociólogos, es la comprensión de "todo" el fenómeno educativo, al cual, casi como un imperativo necesario de la división del trabajo y la complejidad del conocimiento humano, deben contribuir varias ciencias. A este nivel es que se presenta el problema de las relaciones entre la Pedagogía y la Sociología de la Educación.

De más está también destacar que estas relaciones entre la Pedagogía y la Sociología de la Educación no agotan las relaciones entre la Pedagogía y la Sociología (general) o las / Sociologías Especiales. Esto ya lo hemos visto en el párrafo anterior. Esperamos que esto quede claro, a fin de evitar equívocos y falsas interpretaciones.

Que la educación sea objeto de la Pedagogía es un asunto que no le vamos a poner en duda en esta oportunidad. En última instancia es un problema de los pedagogos. Pero que la educación sea objeto de la Sociología es un asunto que hay que demostrarlo, porque el sólo hecho de que el fenómeno educativo sea un fenómeno social no justifica que sea la Sociología

la ciencia encargada de estudiarlo, sobre todo, cuando vemos la importancia que ha tomado la Psicología Social o la misma Psicología Pedagógica en los últimos años, que también se enfrentan con el fenómeno educativo como fenómeno social. Pero esto, como ya le dijimos, será objeto de tratamiento / con posterioridad en este trabajo.

Sin embargo, para nuestros fines, tenemos que admitir que el fenómeno educativo es un fenómeno social. En haber descubierto este aspecto del fenómeno educativo, se encuentra el mérito, precisamente, de Emile Durkheim. Pero esto no implica, en nuestro concepto, que el fenómeno educativo sea exclusivamente un fenómeno social. Ya vimos las consecuencias que tuvo, tanto para la Pedagogía como para la Sociología, este planteamiento. Con ello negamos, de plano, la posición de los que admiten que el fenómeno educativo es un fenómeno exclusivamente pedagógico y la de los que admiten que la Sociología es una ciencia intermedia entre la Pedagogía y la Sociología que es auxiliar de la Pedagogía.<sup>76</sup> Sostener esto es negar toda posibilidad de que la Sociología (la Sociología de la Educación) se acerque al fenómeno educativo.

Cuando se trata con el problema de las relaciones entre dos ciencias que tratan con un mismo fenómeno hay que cuidarse de no caer en el principio de la "imprescindibilidad" porque inadvertidamente se cae en un "compromiso". De aquí, se desprende, el carácter de ciencias independientes y autóno-

//nomas, en el sentido de su conceptualización, de su metodología y, sobre todo, de su teoría. Cada una conserva su / ámbito de actuación y de estudio, aunque la perspectiva analítica sea diferente y aunque el fenómeno sea el mismo. Por ejemplo, no se puede poner en duda que a la Pedagogía le corresponde siempre la decisión educativa y la fijación de los fines y objetivos de la educación; a ella le corresponde el estudio del "acto" educativo y de su contenido específico; a ella le corresponde el estudio de los medios, procedimientos y medidas necesarias para realizar el fenómeno educativo y lograr su resultado; a ella le corresponde la "evaluación" del fenómeno educativo, etc., etc. A la Sociología de la Educación, por su parte, le corresponderá el estudio del fenómeno educativo como fenómeno social, sociológicamente relevante (el aparato conceptual y teórico define esta diferencia analítica), así como las relaciones de la educación con la sociedad; en / consecuencia, pretende describir, analizar y explicar el fenómeno educativo en cuanto fenómeno social sociológicamente relevante y cualquiera que sea el contexto social en que se presente (escuela, familia, "peer groups", etc., etc.). Pero hay que recordar siempre que la Sociología de la Educación es: a) Sociología, es decir, un conocimiento que se hace con una conceptualización, con un método y sobre una teoría sociológica; y b) una Sociología Especial, es decir, un conocimiento que se enfrenta única y exclusivamente con el fenómeno educativo como



fenómeno social sociológicamente relevante.

Creemos que sólo sobre estas bases se puede hablar de relaciones entre la Pedagogía y la Sociología de la Educación; y sólo sobre estas bases se puede fundamentar una auténtica Sociología de la Educación y un trabajo interdisciplinario con la Pedagogía. Las relaciones entre la Pedagogía y la Sociología de la Educación son muy necesarias en el momento presente, dada la confusión existente, tanto teórica / como práctica. Y por cierto, también es necesaria la relación -lo que no queda excluida- entre la Pedagogía y la Sociología (general) o las Sociologías Especiales (de la Organización, / de las Ocupaciones, de la Familia, de la Religión, de la Juventud, etc., etc.).-

## Notas

- 1.- Max Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, op. cit.; Ibidem, Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Zweite durchgesehene und ergänzte Auflage, besorgt von J. Winckelmann, J.B.C.Mehr (Paul Siebeck), Tübingen, 1951; Emile Durkheim Les Règles de la Méthode Sociologique, Bibliothèque Philosophie Contemporaine, Felix Alcan, Paris, 1924.
- 2.- Juan C. Agulla, "Sociología y Pedagogía", op. cit.; pags. 19 ss.
- 3.- Max Weber, Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, J.B.C.Mehr (Paul Siebeck), Tübingen, 1920, Tomo I, pags. 408 y ss.; Cfr. Fr. Müller-Iyer, op.cit.; Karl Marx, El Capital, traducción española, Fondo de Cultura Económica, México, 1961; Auguste Comte, op.cit.; Herbert Spencer, op. cit.
- 4.- Aloys Fischer, op. cit.; pags. 405 y ss.
- 5.- W.Bernsdorf, "Pädagogische Soziologie", en W.Bernsdorf und Fr. Bülw (ed.), Wörterbuch der Soziologie, Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart, 1955, pags. 360-375; Neal Gross, "The Sociology of Education", en R.K.Merton (ed.), Sociology Today, Basic Books, New York, 1959; J.E.Floud and A.H.Halsey, "The Sociology of Education. A trend Report and Bibliography", Current Sociology, VII, N.3, 1958.
- 6.- Anne Siensen, Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung, Verlag Friedrich Oetinger, Hamburg, 1948.
- 7.- N.S.Jruschov, Acerca de las cifras de control del desarrollo de la economía de la URSS en los años 1959-1965, Informe al XXI Congreso (extraordinario) del Partido Comunista de la Unión Soviética pronunciado el 27 de enero de 1959, pags.65-77; Cfr. R. Wickert, op.cit.; L. Luzuriaga, op.cit.; Cfr. Estudios sobre la Unión Soviética, Revista de publicación periódica, Munich.
- 8.- Karl Marx, El Capital, op.cit.; Ibidem, La Ideología Alemana, traducción castellana, Buenos Aires, 1956.
- 9.- W.Bernsdorf, op.cit., pág. 363
- 10.- Karl Mannheim, Ideologie und Utopie, op.cit.; Ibidem, Diagnose unserer Zeit, op.cit.; Max Scheler, Wissenssoziologie, loc.cit.; G. Gurvitch, "La Sociologie du Connaissance", en

J. Garvitch et al Moore, La Sociologie aux XX<sup>e</sup> Siècle, Presse Universitaires de France, Paris, 1950; Robert K. Merton, Social Structures and Social Theorie, The Free Press, Glencoe, Ill, 1957.

- 11.- W. Bernsdorf, op.cit., pag. 362.
- 12.- Theodor Geiger, op.cit., pag. 405.
- 13.- Karl Marx, op.cit.
- 14.- N.S. Jruschov, op.cit.
- 15.- Ernst Kriek, esqueto de la Ciencia de la Educación, traducción castellana, Ediciones La Lectura, Madrid, 1928.
- 16.- Fernando de Azevedo, Sociología de la Educación, traducción castellana, 4a.ed., Fondo de Cultura Económica, México, / 1958, pag.9; Cfr. Roger Bastide citado por Azevedo, pags. 8 y 9.
- 17.- L. Luzuriaga, La Pedagogía Contemporánea, op.cit.; Ibidem, historia de la Educación y de la Pedagogía, op.cit.; H. Wickert, op.cit.; E. Planchard, op.cit.
- 18.- Paul Fauconnet, "L'Oeuvre Pédagogique de Durkheim" en Emile Durkheim, Education et Sociologie, op.cit., pag.1.
- 19.- Ibidem, pag.2.
- 20.- Emile Durkheim, Education et Sociologie, op.cit., pag. 29
- 21.- Ibidem, pag.
- 22.- L. Luzuriaga, La Pedagogía Contemporánea, op.cit., pag.89
- 23.- Emile Durkheim, Education et Sociologie, op.cit.,
- 24.- Aloys Fischer, op.cit., pag. 363.
- 25.- Ibidem,
- 26.- Ernst Kriek, Menschenformung. Grundzüge der vergleichenden Erziehungswissenschaft, Leipzig, Quelle und Meyer, 1925; Ibidem, Bildungssystem der Kulturvölker, Leipzig, Quelle Meyer, 1927, Ibidem, Philosophie der Erziehung, E. Diederich Verlag, Jena, 1922.

- 27.- Ernst Krieck, pasos de la Ciencia de la Educación, op. cit.
- 28.- Aloys Fischer, op.cit., pag. 362
- 29.- Cfr. W.B.Breeckover, op.cit., pag. ; R.J.Havighurst and B.Reugarten, op.cit., pag. ; Harry J.Johnson, Sociology: a systematic introduction, Harcourt-Brace & World, New York, 1960, pag. 111 y ss.; I.Child, "Socialization", en Lindsay (Ed.), Handbook of Social Psychology, Addison-Wesley Co., Mass., 1954, pags. 655-692; Peter Heintz, "Person", en René König (ed.), Soziologie, Fischer Bucherei, Frankfurt a.M., 1958, pags. 220-225.
- 30.- Cfr. A. Fischer, op.cit.; A. Wickert, op.cit.; E. Altmeyer, op.cit.; J.Muhlhorn, op.cit.; R.Hubert, op.cit.
- 31.- W.B.Breeckover, op.cit.; L.A. and E.F.Cook, A sociological approach to education, MacGraw-Hill Book Co., New York, 1950; F. J. Brown, Educational Sociology, Prentice-Hall, 1950; J.W.M.Whiting and I.L.Child, Group Relation in Teaching Materials, American Council on Education, Washington D.C., 1949.
- 32.- Ibidem; Cfr. Juan C. Agulla, "La Persona Social", Revista de Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 7, Córdoba, 1964, pags. 3-30; Ibidem, "La Formación de la Persona Social", Cuadernos de los Institutos, Instituto de Sociología, 80, XVIII, Córdoba, 1964, pags. 55-85.
- 33.- Cfr. L. A. Cook and E. F. Cook, op.cit.; F.J.Brown, op.cit.; E.Krieck, pasos de la Ciencia de la Educación, op.cit., W.O.Stanley, op.cit.
- 34.- Emile Durkheim, Education et Sociologie, op.cit., pag. Aloys Fischer, op.cit., pag.
- 35.- Emile Durkheim, Education et Sociologie, op.cit., pag.6
- 36.- W.Bernsderf., op.cit., pag. 363; Neal Gross, op.cit., pag. 128-129
- 37.- Neal Gross, op.cit., pag.128 y 129; W.B.Breeckover, op.cit., J.E.Fleud and A.H.Halsey, op.cit.; O.Brim, Sociology and the field of Education, Russell Sage, Washington, 1958
- 38.- Journal of Educational Sociology, I, 1, 1927
- 39.- Neal Gross, op.cit., pag. 129

- 40.- John Dewey, The School and Society, University of Chicago Press, 1a.ed., 1899.
- 41.- W.H.Kilpatrick, Función social, cultural y docente de la escuela, traducción castellana, Editorial Losada S.A., / Buenos Aires, 4a.ed., 1951; Ibidem, Religion in Education: The Issues, Progressive Education, 26, February, 1949, Pags. 98-102.
- 42.- Neal Gross, op.cit., pag. 129; J. Floud and A.H.Halsey, op.cit., pag.
- 43.- Adolfo Fosadas, "Prologo", en Lester Ward, Compendio de Sociología, traducción castellana, Francisco Beltrán, / Librería española y extranjera, 3a.ed. revis., 1929, Madrid, pag.
- 44.- Alfredo Pevña, Sociología, Assandri, Córdoba, 1961.
- 45.- W.Bernsderf, op.cit., pag. 362.
- 46.- D.Snedden, Sociological Determination of Objectives in Education, 1921.
- 47.- W.Bernsderf., op.cit., pag. 361.
- 48.- Selin A. Scott, Social Education, Ginn & Co., Boston, 1908; J.E.Adams, The individual and the environment, Longmans Green, London, 1921; John Dewey, Democracy and Education, Mac Millan, New York, 1916; Ll.Cook and E.F. Cook, op.cit.; D. Snedden, op.cit.
- 49.- Walter R. Smith, An Introduction to Educational Sociology, Houghton Mifflin, ed.revis. en 1929, Boston, 1917; Ll. Cook and E.F. Cook, op.cit.; F.J. Brown, op.cit.
- 50.- Neal Gross, op.cit., pag. 129; W.B.Brookover, op.cit.; O.G.Brin, op.cit.; R.J.Havighurst and B.Neugarten, op.cit.
- 51.- Raymon Aren, op.cit.
- 52.- Cfr. Juan C. Agulla "Max Weber y la Sociología de hoy", en Revista Mexicana de Sociología, México, XXVI, Nú1, pag. 1-10.
- 53.- Alex Inkeles, What is Sociology?, Foundations of Modern Sociology Series, Prentice-Hall, New Jersey, 1964.

- 54.- Emile Durkheim, Las Reglas de la Méthode Sociologique, Bibliothèque de Philosophie Contemporaine, Felix Alcan, Paris, 1924; Max Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, op.cito.; George Simmel, Soziologie, Cfr. Juan C. Agulla, Max Weber und die Theorie des sozialen Handelns, München, 1964; Talcott Parsons, The Structure of Social Action, op.cit.
- 55.- G.Germani, Sociologia Científica, Cuadernos de Sociología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1957; Juan C. Agulla, Teoría Sociológica, Cuadernos de Sociología, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., 1965, pags. 63 y ss.
- 56.- Aloys Fischer, op.cit., pags. 361 y ss.
- 57.- Emile Durkheim, Education et Sociologie, op.cit.
- 58.- Aloys Fischer, op.cit.
- 59.- Ibidem; John Dewey, op.cit.; W.H.Dilpatrick, op.cit.; Fr. Schneider, op.cit.; E. Spranger, op.cit.
- 60.- Ibidem.
- 61.- Juan C. Agulla, "Problemática Sociológica de las Sociedades en Desarrollo Industrial; Estudios de Sociología; Sociología del Desarrollo", Lucio Mendieta y Nuñez (ed.), Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1963, pag. 341 yss.
- 62.- Juan C. Agulla, "La Sociología de la Educación", Sociología Internacionalis, Duncker & Humblot, Berlin, Band 3, 7 Hart 1, 1965, pags. 57-78.
- 63.- Neal Gross, op.cit., pags. 132 y ss.; Samuel Stouffer, "Analysis of Conflicting social Norms", American Sociological Review, 24, 1949, 707-717; J.W.Getzelts and E.G.Guba, "Role, Role Conflict and Effectiveness", American Sociological Review, 19, 1954, 164-175; Melvin Seeman, "Role Conflict and Ambivalence in Leadership", American Sociological Review, 18, 1953, 371-378; W.W.Charters, "Communication Structures of School Staff", trabajo presentado a la "American Sociological Society", 1957; J.Mahl, "Education and Occupational Aspirations of 'Common Man' Boys", Harvard Educational Review, 23, 1953, 186-203; Cfr. bibliografía y citas de Neal Gross, op.cit.
- 64.- J.E.Floud and A.H.Halsey, op.cit.; Juan C. Agulla "La Sociología de la Educación", op.cit., pag. 62 y ss.

- 65.- Aloys Fischer, op.cit., pag. 405 y ss.
- 66.- Cfr. W.B.Brookever, op.cit., pag.7; J.Floud and A.H.Halsey, op.cit.; Neal Gross, op.cit., pages. 132-152.
- 67.- R.Hubert, op.cit.; L. Luzuriaga, op.cit.; W.H.Kilpatrick, Función social, cultural y docente de la escuela, op.cit. John Dewey, Education and Democracy, op.cit.
- 68.- Neal Gross, W.B.Brookever, R.J.Havighurst, etc.
- 69.- La obra de Neal Gross es muy expresiva porque no se ve bien claro cual es la temática de la Sociología de la Educación; lo mismo queda limitada esa problemática en el libro de W.B.Brookever, op.cit.; un buen planteo lo ofrece Theodor Geiger en "Erziehung als Gegenstand der Soziologie", op.cit., pages.
- 70.- John Dewey, The School and Society, University of Chicago Press, Chicago, 1899.
- 71.- J.L.Moreno, Who shall survive? Foundation of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama, Beacon House Inc., New York, 1953; August B. Hollingshead, Platons's Youth, John Wiley, 1949; James Coleman, The Adolescent Society, The Life of the Teenager and its Impact on Education, The Free Press, Glencoe, Ill., 1961; M.Lieberman, Education as a Profession, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliff, New Jersey, 1956; H.H.Jennings, Sociometry in Group Relations, American Council on Education, 1948; Ll. A.Cook, "An Experimental Sociometric Study of a Stratified Tenth Grade class", American Sociological Review, 10, 1945, 250-261; B.L.Neugarten, "Social Class and Friendship Among School Children", American Sociological Review, 51, 1942, 305-313.
- 72.- Cfr. Neal Gross, op.cit.; pag. 132.
- 73.- Ibidem; también, W.B.Brookever, op.cit., pag. ; Jean Floud and A.H.Halsey, op.cit., pag. ; A.H.Halsey, Jean Floud and C.Arnhod Anderson, Education, Economy and Society, A reader in the "sociology of Education", The Free Press of Glencoe, 1961.
- 74.- Ibidem
- 75.- Cfr. nota N. 63 y 71
- 76.- Aloys Fischer, op.cit., pag.360; Juan C. Agulla, "La Sociología de la Educación; op.cit., pag. 65 y ss.

**Capítulo III**

**LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION**

---



## LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION

### 1.-Presupuestos histórico-teóricos de la Sociología de la Educación.

El nacimiento de cualquier disciplina científica encuentra su "razón de ser", primera y primigenia, en una pre-ocupación del hombre por la realidad; y esta pre-ocupación es, precisamente, la que le da sentido a ese conocimiento. El hombre, cuando se acerca a la realidad para conocerla-sapere aude, decía Kant,- se hace problema de ella, quizás, porque la propia realidad es, en sí y "per se", problemática para el hombre; pero también, porque el hombre necesita inexorablemente orientarse "en" ella y "frente" a ella. Al hacerse problema de la realidad, el hombre se pre-ocupa por ella y trata de inquirir acerca de ese objeto. La realidad es problemática y, también, objetuable. Así, la realidad, como ámbito del enfrentamiento del hombre, queda recortada por esa pre-ocupación y, en la medida en que la teoría y la "praxis" le requieren, define a ese objeto y a ese conocimiento. Todo conocimiento ha seguido este proceso. Y la Sociología de la Educación no ha escapado al mismo<sup>1</sup>.

Si consideramos el momento del nacimiento de la Sociología, como una ciencia independiente, es decir, el momento en que se descubre la realidad social como un tipo de reali-

//dad que no se confunde con ningún otro<sup>2</sup> -y por añadidura se le inventa el nombre<sup>3</sup>- y se la hace objeto de conocimiento, podemos decir, sin ningún temor a equivocarnos, que la pre-ocupación sociológica por la educación tiene una larga tradición. En el mismo momento en que surgía la Sociología como una ciencia independiente, la educación, como fenómeno y como proceso social, llamó la atención de los primeros sociólogos (Saint-Simon, Comte, Spencer y Marx). Y también, cuando a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, los sociólogos (y filósofos) se hacen problema sobre las posibilidades del conocimiento sociológico<sup>4</sup>, la pre-ocupación sociológica comenzó a objetualizar determinados ámbitos de la realidad social, tales como el Derecho, la Política, la Economía, la Religión, etc., y fueron objeto de conocimiento como fenómenos sociales, la educación fue tomada como tal. / En este momento nacieron las así llamadas "Sociologías Especiales".

Emile Durkheim, a comienzos del siglo XX, trató por primera vez hasta entonces a la educación como un fenómeno social desde la perspectiva sociológica. Y con ello le da nacimiento a la Sociología de la Educación, en el mismo momento y circunstancias en que nacían las otras Sociologías Especiales. Durkheim, al descubrir a la educación como un fenómeno social, y con las limitaciones teóricas de su época

//ca, delimitó el ámbito de estudio de la Sociología de la Educación y dió una definición de su objeto de estudio<sup>5</sup>. Por eso, hasta comienzos del siglo XX, tanto en su evolución como en su planteamiento, la Sociología de la Educación no / difería de las otras Sociologías Especiales.

Sin embargo, en lo que va del siglo a partir de ese momento, la Sociología de la Educación, o mejor, la preocupación sociológica por la educación ha ido quedando a la zaga de casi todas las otras Sociologías Especiales, tanto desde el punto de vista de las investigaciones empíricas como desde el / punto de la construcción teórica. Hoy podemos afirmar, sin / ningún margen de error, que se trata de una de las ramas especiales de la Sociología que se encuentra menos desarrollada<sup>6</sup>, debido a la falta de investigaciones concretas de valor científico, debido a la pobreza de su desarrollo teórico y debido a las confusiones todavía existentes en cuanto al mismo objeto de su conocimiento<sup>7</sup>. A esto le ve el sociólogo y le / siente el pedagogo. Lo manifestado hasta el presente nos permite sostener que si, por un lado, ha existido desde el mismo nacimiento de la Sociología una constante pre-ocupación sociológica por la educación, tanto por parte de los sociólogos como por parte de los pedagogos, por el otro, no ha existido una ocupación sociológica por la educación conforme a la evolución de la teoría y la investigación en el campo de la So-

//ciología. Por eso, ha quedado rezagada con respecto a la evolución de las otras Sociologías Especiales.

## 2.- La contribución de Emile Durkheim

La primera -y quizás más decisiva- preocupación sociológica por la educación, según ya lo destacamos, fue la de Emile Durkheim quien, por una parte, destacó -con las limitaciones de su época- la naturaleza social del fenómeno educativo y, por la otra, estableció la relación existente entre los cambios de las estructuras sociales y las transformaciones de los sistemas escolares, al comparar el fenómeno educativo en distintas sociedades y en diferentes momentos históricos.

Con ello, Durkheim, por un lado, destacó un aspecto / del fenómeno educativo que hasta entonces había pasado desapercibido a los ojos de los distintos autores: el aspecto social, y la vinculación existente entre ese fenómeno y la sociedad, y por el otro, puso de manifiesto que el fenómeno educativo podía ser objeto de conocimiento de la Sociología como ciencia positiva. Esta es la gran contribución de Durkheim a la Historia de la Sociología de la Educación. Con él, la preocupación sociológica por la educación alcanza su punto decisivo, no tanto porque en ese momento nace la Sociología de la Educación, sino porque, después, no se

ha agregado mucho a la teoría sociológica sobre la educación.

Desde la perspectiva teórica e histórica actual, por cierto, el planteamiento de Durkheim, tanto en lo que se refiere a la "definición" de la educación como fenómeno social como en lo que se refiere al análisis científico del mismo, adolece de serios defectos que es menester corregir. Esta será la tarea que nos hemos impuesto en este trabajo. Si alguna causa puede darse de esos errores de Durkheim, creemos que ninguna sería más válida que la de sostener que Durkheim se encontraba en la etapa de la "pre-ocupación" sociológica por la educación y, como tal, corresponde al natural desarrollo y evolución de toda ciencia. Pero esta etapa, creemos, está siendo superada.

Sin embargo, todavía se notan ciertos "vicios" atávicos en la Sociología de la Educación que corresponden a esta etapa de evolución teórica. Consciente e inconscientemente, mucho del material sociológico sobre la educación se mueve dentro de la problemática trazada por Durkheim, es decir, / en la etapa de la pre-ocupación sociológica por la educación, sin entrar, por limitaciones de la teoría, decisivamente en la etapa de la ocupación sociológica por la educación. Durkheim, en nuestro saber y entender, es, por una parte, el fundador de la Sociología de la Educación, en la medida en que

descubrió el carácter social de la educación y reclamó para este objeto un conocimiento sociológico científico, pero, por el otro, es una de las "fuentes" de lamentables errores teóricos con que todavía se manejan algunos sociólogos de la educación -este ya hemos tenido la oportunidad de desarrollarlo, en parte, en páginas anteriores- y que, lógicamente, motivó la crítica de los pedagogos. Durkheim, por ejemplo, al confundir (o no distinguir) el proceso educativo del proceso de socialización, ya que ambos eran mere procesos de adaptación social, colocó la problemática de la Sociología de la Educación en una vía muerta, sin salida. Por esta razón, la "incipiente" Sociología de la Educación ha quedado estancada, durante muchos años, tanto desde la perspectiva de la investigación como desde la perspectiva de la teoría.

La Sociología francesa, desgraciadamente, no supo aprovechar las contribuciones del "maestro" de la Sociología francesa, agrupada, como es sabido, alrededor del conocido "Année Sociologique", ni llevó a la etapa de la ocupación sociológica con la educación la pre-ocupación durkheimiana. La "escuela" francesa de Sociología, por el contrario, se "des-preocupó" por el problema, y cuando lo hizo, aplicó falsamente la Sociología en la educación<sup>8</sup>. El mismo René Hubert, uno de los últimos representantes de esta "escuela", se lamentaba de este hecho<sup>9</sup> y con una mezcla de impotencia y pesadumbre reclamaba un mayor desarrollo de la Sociología de la Educación. En

Alemania la posibilidad del aprovechamiento del pensamiento de Durkheim quedó abortado por el "vuelco" de Ernst Krieck hacia el Nacional Socialismo. Ello llegó, inevitablemente, a que se reaccionará contra estas posiciones<sup>10</sup>. El libro de // Krieck: "Esbozo de la Ciencia de la Educación"<sup>11</sup>, elaborado antes de la aparición del Nacional Socialismo, responde al / pensamiento de Durkheim y se mueve dentro de la misma problemática y etapa teórica de evolución. Pero de allí no salió / nada en Alemania.

### 3.- Las contribuciones americana, alemana e inglesa

En los Estados Unidos de América la preocupación sociológica por la educación tiene, con respecto a Francia, otro punto de partida. Sin embargo, ha llegado a las mismas conclusiones, en general. En efecto, la diferencia con respecto a Francia, se reside en que esa preocupación sociológica por la educación no sale de la Sociología -como es el caso con Durkheim- sino de la Pedagogía y, especialmente, de la Pedagogía social y pragmática de Dewey. Algo parecido ocurre en Alemania. Así vemos que bajo la denominación de "educational Sociology" (en Alemania: "Pädagogische Soziologie" o "Soziologie" "Pedagogik"<sup>12</sup>), como ya tuvimos la oportunidad de destacarlo anteriormente, se escinde una Pedagogía Social o sociológica que recoge las "ideas" y "pre-ocupaciones" de un Lester Ward

y de un John Dewey<sup>13</sup>. La pre-ocupación sociológica por la educación se pone de manifiesto, por ejemplo, (y solo para citar algunos ejemplos significativos), en el curso de "educational Sociology" que desarrolla Henry Suzzalle en 1907 en el primer texto de "educational Sociology" que elabora Walther R. Smith en 1917 e en el "Journal of Educational Sociology" que fundan E.G. Payson y otros en 1927<sup>14</sup>. Esta preocupación se encuentra claramente manifestada en el primer ejemplar de esta revista con los trabajos de C.A. Ellwood, de Ross L. Finney, de S.C. Clements, de Harvey Zerbaugh y, sobre todo, de Robert Cooley Angell<sup>15</sup>.

La literatura existente en los Estados Unidos de América sobre la educación desde una perspectiva "sociológica", según ya lo destacamos, durante las tres primeras décadas / del presente siglo, es claramente pedagógica pero, además, es claramente representativa de la pre-ocupación sociológica por la educación. La obra de W.B. Breckever -quizás la / sistematización sociológica más valiosa de los EE.UU. hasta la fecha<sup>16</sup> -destaca, por un lado, el claro contenido pedagógico de la literatura sociológica sobre la educación en su país y, por el otro, pone de manifiesto la constante preocupación por la educación desde una perspectiva sociológica<sup>17</sup>. En 1917 en 1935, R.C. Angell y E.B. Reuter<sup>18</sup>, respectivamente, afirman este hecho con toda claridad; y Willard Miller, en



1932 intenta un análisis estricto del fenómeno educativo desde una perspectiva sociológica, con las limitaciones naturales de su época en cuanto a investigaciones concretas y a planteamientos teóricos<sup>19</sup>.

Algo parecido a lo que se nota en Francia y en Alemania (y también en Inglaterra<sup>20</sup>), durante las primeras décadas de este siglo, se advierte en los EE.UU.: por un lado, / una evidente "des-pre-ocupación" por la educación, como fenómeno social, por parte de los sociólogos -y sobre todo, por los sociólogos de una cierta relevancia -como lo han destacado recientemente Neal Gross, W.D.Broekever y O.G.Brim<sup>21</sup>, y por el otro, un evidente error teórico -y práctico- de los pedagogos al creer que la "educational Sociology" que cultivaban era una Sociología "aplicada" a la educación, es decir, una Sociología aplicada (en el sentido de Ward) o una técnica de control del educador, tal como lo sostenían, por ejemplo, un Ward, un Allwood, un Kinneman, un Payne, un Smith y otros<sup>22</sup> y lo pregonaaba un John Dewey con su Pedagogía social y pragmática para la vida<sup>23</sup>.

Mucho de este material tiene una cierta relevancia para la Sociología de la Educación, pero en ningún caso constituye Sociología de la Educación, es decir, una ocupación sociológica con la educación. Esta "pedagogía sociológica" pone / de manifiesto la etapa de desarrollo teórico en que se encuen-

//tra la Sociología de la Educación en los EE. UU. y como tal, es en muchos aspectos aprovechable. Pero su mayor importancia reside, quizás, en el hecho de que por esta vía se "entra" en la Sociología de la Educación, como está ocurriendo en la actualidad.

Sin embargo, tenemos que destacar, como puntos decisivos, en la evolución de la Sociología de la Educación, aunque respondiendo a una etapa de su desarrollo, en Alemania, en Inglaterra y en los Estados Unidos, a los siguientes autores: a) en Alemania, a Fr. Müller-Lyer por su libro "Soziologie Der Erziehung" publicado en 1921 por las contribuciones en el campo de la Sociología Histórica de la Educación; a Ernst Krieck por su intento durkheimiano en 1927<sup>23</sup>; y a Aloys Fischer y a Theodor Geiger por sus trabajos críticos y problemáticos de los años 1931 y 1930, respectivamente<sup>24</sup>; b) en Inglaterra, fundamentalmente, a Karl Mannheim por sus enseñanzas en la "London School of Economic" después de su exilio en 1933<sup>25</sup>; y en los EE.UU., por un lado, a Robert Cooley Angell y a E.B. Reuter por sus estudios críticos en 1917 y / 1935<sup>26</sup> y, por el otro, a Willard Waller y a Charles C. Peters por sus intentos de sistematización en el campo de la Sociología de la Educación<sup>27</sup>. Estas contribuciones, además de las de Durkheim<sup>28</sup>, creemos, son las más decisivas en el campo de la Sociología de la Educación en las tres primeras décadas /

del presente siglo. Todas estas contribuciones, de una o / de otra manera, ponen de manifiesto la pre-ocupación sociológica -stricto sensu- por la educación, como una etapa del desarrollo teórico de esta Sociología Especial. Por eso, en estas contribuciones se ve una definición del objeto de estudio, una búsqueda de aplicación de una metodología sociológica y un intento de construcción teórica y sistemática / de la problemática de la Sociología de la Educación. El próximo paso, es decir, la ocupación sociológica por la educación que se manifiestan las investigaciones concretas, en el refinamiento teórico y en la sistematización de las conclusiones, se dará después de la segunda guerra mundial, tanto en Alemania, como en Inglaterra y los EE.UU.<sup>29</sup>. Pero sobre esto, nos ocuparemos con posterioridad, porque reclama un mejor análisis y una mayor precisión analítica y problemática. Pero para eso, tenemos todavía que dar algunos pasos previos de / carácter teórico.

#### 4.- Una incursión histórica en América Latina

El período teórico de la pre-ocupación sociológica por la educación en América Latina, como se ha dado en los países con una cierta tradición sociológica que hemos analizado anteriormente, corresponde a las décadas del cuarenta y / y del cincuenta del presente siglo. Si seguimos la opinión /

de Roger Bastide<sup>30</sup>, la pre-ocupación sociológica por la educación, después de la obra de Durkheim -que fue traducida al castellano en 1931<sup>31</sup>-, se pone de manifiesto en América Latina con el libro de Fernando de Azevedo publicado en portugués en 1940 y traducido al castellano en 1942<sup>32</sup>. Esta obra de Azevedo -y cualquiera que sea su valor teórico y científico- se mueve en la etapa de la pre-ocupación sociológica por la educación. Se trata de incentivar una pre-ocupación sociológica por la educación, mediante una sistematización de la obra de Durkheim. Esto parece perfectamente claro en América Latina.

Después, y quizás bajo la "presión" de la "praxis" (el problema del desarrollo) y la evolución de la teoría sociológica en América Latina, con su natural paso hacia una Sociología de corte científico, la pre-ocupación sociológica por la educación se pone de manifiesto en una serie de Congresos y reuniones pedagógicas. Desde una perspectiva sociológica, se notan el "Cuarto Congreso Nacional de Sociología", celebrado en México en 1955<sup>33</sup> y en el "Tercer Congreso Latino Americano de Sociología" celebrado en Quito, Ecuador, en 1955<sup>34</sup>. Otros materiales ponen de manifiesto la misma problemática, aunque muchos de ellos sean de muy discutible planteamiento sociológico y de muy evidente planteamiento teórico<sup>35</sup>.

La originalidad que presenta el problema de América La-

//tina, en esta etapa del desarrollo de la Sociología de la Educación, reside en la "presión" que ha ejercido la misma realidad educativa para llevar a una pre-ocupación sociológica por la educación. Los problemas del desarrollo, del cambio social y todos los vinculados a la patología social de América Latina (si es que esta expresión cabe), como pueden ser el analfabetismo, la deserción escolar, la educación rural, las "villas miserias" (o favelas, o barriadas, o cantegriles), el pauperismo, la industrialización y la masiva urbanización, la salubridad pública, etc., han ejercido un papel decisivo en la preocupación sociológica por la educación. La literatura, por cierto superficial y no científica, es abundante al respecto. Pero sólo en los últimos diez años, ha aparecido una tendencia más seria y científica con respecto a la educación desde una perspectiva sociológica. Y ya se perciben algunas síntesis de una evolución, aunque todavía sean muy incipientes y escasas, tanto desde un punto de vista teórico como desde un punto de vista práctico<sup>36</sup>.

La conclusión que sacamos de todo lo manifestado hasta el presente es que las contribuciones a una teoría sociológica de la educación, hechas con claro criterio científico y / con adecuada metodología sociológica, hasta la segunda guerra mundial, en general, son muy escasas y de muy discutible valor teórico para la Sociología<sup>37</sup>. Las bibliografías no de-

//ben engañar<sup>38</sup>. La Sociología de la Educación, por diversas causas, se ha movido hasta hace algunos años, en una etapa teórica que pone de manifiesto una "larga infancia". / Por eso se trata, como lo destacan unos autores<sup>39</sup>, de una / Sociología Especial muy poco desarrollada.

#### 5.-El estado actual de la Sociología de la Educación

La Sociología de la Educación -según ya lo destacamos en el Capítulo anterior- es radicalmente Sociología, es decir, una Sociología Especial. Por lo tanto, el desarrollo de la Sociología de la Educación ha dependido y depende del desarrollo de la misma teoría sociológica. Como es sabido, la / teoría sociológica, después del cuarto decenio del presente siglo<sup>40</sup>, ha experimentado un profundo cambio gracias al desarrollo de la Sociología americana, ya que, por primera vez, quizás Richard Lynd sea uno de los pioneros<sup>41</sup>-, los sociólogos se han puesto en la tarea de ~~apropiarse~~ de su objeto de conocimiento. Con ello, la Sociología entró en una etapa de / madurez científica que se pone de manifiesto en los intentos de sistematización<sup>42</sup>. A esta etapa en la evolución de la teoría sociológica puede denominarse etapa de la ocupación sociológica, es decir, "ocupación" concreta con el objeto de su conocimiento, tanto desde el punto de vista empírico como desde el punto de vista teórico, en una forma "científica"<sup>43</sup>

Esta "madurez" de la teoría sociológica, lógicamente, -y quizás gracias a ellas-, va a repercutir sobre las teorías de las Sociologías Especiales. La Sociología de la Educación, como una de ellas, ha comenzado a abusar el impacto y, con ello, a abandonar -aunque todavía con muchas vacilaciones-, la etapa de la pre-ocupación sociológica por la educación. El análisis y la reflexión sociológica sobre la educación, evidentemente, está en camino de elaborar una teoría sociológica sobre la educación que va a enriquecer a la misma teoría sociológica y, quizás, a la teoría pedagógica. // Gross y Breckever, entre otros<sup>44</sup>, destacan estas síntomas y Jean Floud y A.H.Halsey lo manifiestan expresamente<sup>45</sup>.

Si bien, como ya lo destacamos, se está todavía muy / lejos de haber alcanzado el objetivo de contar con una teoría sociológica sobre la educación y de sistematizar una Sociología de la Educación de valor científico<sup>46</sup>, el hecho / cierto es que se está en camino de ello porque, por un lado, los sociólogos han comenzado a "ocuparse" de la educación / con una visión científica de la Sociología, como lo demuestra "el creciente volumen de las investigaciones" en este / campo<sup>47</sup> y, por el otro, los sociólogos se han impuesto la tarea de elaborar una teoría sociológica -y científica- sobre la educación como fenómeno social, como lo demuestra / "el interés en aumento" por sistematizar este campo de la rea-

//lidad social<sup>48</sup>.

De este planteamiento inicial, vinculado estrechamente a la evolución de la teoría sociológica general, se desprenden las cuasas que permiten afirmar, como lo han hecho algunos autores<sup>49</sup>, de que "todavía" no existe una adecuada y segura Sociología de la Educación; en última instancia, / justificar el escaso desarrollo de la Sociología de la Educación. La construcción y elaboración de la Sociología de la Educación, como las de cualquier disciplina científica, sigue en su evolución tres pasos fundamentales<sup>50</sup>: el primero, y como es obvio, el momento de la determinación del problema e del objeto del conocimiento; a esta etapa la hemos caracterizado como la etapa de la pre-ocupación sociológica / por la educación. Si bien creemos que esta etapa está, en el momento presente, superada, creemos que quizás sea conveniente dar un paso atrás. Y lo haremos con posterioridad en este mismo trabajo. El segundo, el momento de la construcción conceptual, y el tercero, el momento de la determinación de los datos. Estos dos pasos, como acertadamente lo destaca Medina Bohavarría<sup>51</sup>, quedan reducidos a estos dos términos: teoría y praxis. A esta etapa la hemos denominado la etapa de la ocupación sociológica con la educación.

Analizada la bibliografía sobre la Sociología de la Educación en el momento presente, a la luz de este plantea-



//miento<sup>52</sup>, nos encontramos con lo siguiente: la construcción conceptual y la teoría sociológica sobre la educación en un estado de muy escaso desarrollo, debido, por una parte, a errores teóricos provenientes de la tradicional "despre-ocupación" de los sociólogos por la educación como fenómeno social y a la necesaria ingerencia de los pedagogos con su "science de la éducation" o su "educational Sociology" y por la otra parte, a la falta de "ocupación" científica con el fenómeno de la educación desde una perspectiva sociológica estricta que ha llevado a que se tenga por Sociología de la Educación toda investigación realizada en la escuela o dentro del sistema educativo<sup>53</sup>. Por otra parte, tanto el material teórico como el material de investigaciones, es sumamente escaso, tanto en los EE.UU. como en Alemania, Inglaterra y Francia<sup>54</sup>. Todos los intentos de sistematización lo destacan elocuentemente<sup>54</sup>. Tanto la construcción / conceptual como la determinación de los datos -que son cosas teóricas analíticamente separables- se dan conjunta y superpuestas. "El concepto perfila y destaca el hecho, y este corrige y comprueba el concepto"<sup>55</sup>. De aquí se desprende la "inmadurez" de la Sociología de la Educación, pero quisiéramos destacar con un mayor énfasis el aspecto teórico.

En efecto, la "batería" de conocimientos conque con-

//tamos en el momento presente en el campo de la Sociología de la Educación -expresión que emplea Robert Cooley Angell en 1927 y que hoy la aceptan los principales sociólogos de los E.E.UU.<sup>56</sup> -debidamente comprobadas y sobre bases metodológicas científicas, son cada vez mayores. Como consecuencia de ello, el aparato conceptual se está haciendo más preciso y adecuado y los intentos de sistematización son cada vez más frecuentes<sup>57</sup>. Todo esto demuestra, con toda claridad, que se está en la etapa de la "ocupación" sociológica con la educación. Sin embargo, no contamos, hasta la fecha, aunque más no sea provisoriamente, con una adecuada teoría sociológica sobre la educación que permita orientar la investigación y definir el campo de la Sociología de la Educación. En este sentido no estaría de más una "vuelta" a Durkheim. Y nosotros lo vamos a intentar en el presente trabajo, no sabemos si con fortuna. Sin una claridad sobre este problema, la Sociología de la Educación no saldrá de la "enrucijada" en la que se encuentra en el momento presente, con todos los riesgos y posibilidades que tal situación trae aparejada para el desarrollo de una disciplina.

6.- La Sociología de la Educación en la encrucijada

El escaso prestigio de que ha gozado -y aun goza- en los EE.UU. la Sociología de la Educación, como le destaca Gross<sup>58</sup>, no es tanto "causa" del estado actual de la misma cuanto "efecto" de las lamentables confusiones teóricas en que incurrió la "educational Sociology" americana que reclamaba de la Sociología contribuciones que ella no puede ni debe dar, se pena de dejar de ser una ciencia positiva. La Sociología ni es una ciencia "normativa" que le fija fines a la Pedagogía, ni es una ciencia aplicada que se usa como tecnología del educador o del pedagogo.

Por haber seguido, durante tantos años con la "educational Sociology", uno de estos dos caminos, la Sociología de la Educación se encuentra en el momento presente en una encrucijada: o bien sigue por este camino cargado de "vicios" teóricos o bien vuelve sobre el punto de partida que ya planteó Durkheim: el fenómeno educativo como fenómeno social como objeto de la Sociología de la Educación. Continuar por el viejo camino implica dos peligros que dependen estrechamente de los pasos teóricos a que hemos hecho alusión en páginas anteriores: la teoría y la praxis, es decir, la construcción conceptual y la determinación, de los datos. Los que persisten en hacer de la Sociología una ciencia normativa de la Pedagogía van a caer -y de hecho eso ha

ocurrido- en un absoluto "teoricismo"; y los que persisten en hacer de la Sociología una tecnología de la Pedagogía van a caer -y de hecho eso ha ocurrido- en un crudo / "empirismo". Ya Robert K. Merton<sup>58</sup> llamó claramente la atención sobre estos peligros que se estaban dando en la Sociología del tercer y cuarto decenio de este siglo en / los EE.UU., y siguiendo los principios de la teoría de la ciencia reclamaba un adecuado balanceo entre la teoría y la "empiria". Esto reclama, en el momento presente, la Sociología de la Educación.

Sin embargo -y como ya le insinuamos, en páginas anteriores-creemos que quizás sea necesario dar un "paso atrás" en la evolución teórica de la Sociología de la Educación y aclarar debidamente el primer paso de la construcción de una ciencia, es decir, la determinación del problema o del objeto de conocimiento de la Sociología de la Educación. Y quizás sea necesario volver otra vez a Durkheim. Esta es la más importante encrucijada en que se encuentra la sociología de la Educación en el momento presente; o sigue adelante o da un paso atrás para buscar un nuevo camino. Entendemos que este hecho es muy importante ya que en la / bibliografía contemporánea sobre Sociología de la Educación se ve, claramente, que no se sabe cuál es el objeto de esta disciplina como una Sociología Especial. Lo primero que hay que aclarar es que no hay que confundirla con la Socio-

//logía (General) o con las otras Sociologías especiales. / El hecho de que se haga una investigación en la escuela, por ejemplo, no hace de esa investigación "relevante" para la / Sociología de la Educación, aunque lo sea, sin lugar a dudas, para otra rama especial de la Sociología. Eso ocurre, por ejemplo, cuando se plantean problemas de organización escolar, a cualquier nivel, que, sin lugar a dudas, es una temática importante de la Sociología de las Organizaciones, pero no de la Sociología de la Educación. ¿No hay aquí una / "presión de los pedagogos" que necesitan estas investigaciones para sus fines específicos y por lo tanto, la Sociología sigue siendo una tecnología? Y con muchos otros problemas ocurre lo mismo.

La causa de este peligro, para la Sociología de la Educación y no para la Sociología, reside en que no está claramente delimitado el objeto de su investigación y como consecuencia de ello, no evoluciona "su" teoría sociológica sobre la educación. En el momento presente, la Sociología de la Educación -y esto se nota en la bibliografía- está "viviendo de prestado"; es decir, de lo que le "saca" a la Sociología General o a las otras Sociologías Especiales. Sin / embargo, creemos que hay mucho material de estricta Sociología de la Educación en otras Sociologías especiales, pero / que no son catalogados como tal; entendemos que todo proble-

//ma que esté vinculado a los procesos de socialización y de educación pertenecen a la Sociología de la Educación, y sobre esto tenemos, en el momento presente, mucho material empírico en los campos, por ejemplo, de la criminología, de las comunidades, de la familia, del trabajo, de la religión, etc., etc.<sup>60</sup>. Pero también entendemos que no toda investigación que se hace en la escuela, en el sistema educativo, sobre la profesión del maestro, en el aula, etc., etc. es Sociología de la Educación. La problemática de una ciencia no depende del "campo de investigación" ni tampoco de las posibilidades del investigador, sino fundamentalmente del objeto de su conocimiento<sup>61</sup>. La Sociología de la Educación está en la "dificultad" de tener que aclarar a fondo, el objeto de su conocimiento para orientar, por un lado, la elaboración de una teoría sociológica de la educación y, por el otro, la investigación en el campo concreto. De lo contrario como lo destacan algunos autores<sup>62</sup>, la Sociología de la Educación hará muy pocas contribuciones a la teoría sociológica y, a la vez, nunca dejará de ser una rama especial de la Sociología inmadura y poco evolucionada. Sin esta aclaración previa, todo el material existente quedará estéril y / caótico<sup>63</sup> en el campo de la Sociología de la Educación. De allí que sea necesario dar una definición de la Sociología de la Educación -aunque sea provisoria- y fijar claramente

su problemática, para orientar, por un lado, a la teoría y, por el otro, a la investigación social en el campo de la educación. Una vez logrado esto, se hace absolutamente necesario ponerse en la tarea de elaborar una teoría "sociológica" sobre la educación, stricto sensu, con el material empírico / con que se cuenta. Sólo de esta manera la Sociología de la Educación se desarrollará, evolucionará y hará una auténtica contribución a la teoría sociológica general, a la que, hasta la fecha, como lo destaca Gross, ha contribuido muy escasamente en proporción a otras ramas especiales de la Sociología<sup>64</sup>.

#### 7.- Un intento de definición de la Sociología de la Educación

Dar la definición de una disciplina siempre implica un riesgo. La necesidad de la síntesis suele comprometer la suerte / del mismo objeto de conocimiento. De aquí que muchas veces se suele apelar a las definiciones "generales" como un recurso / menos "comprometido", dejando para un momento posterior, la aclaración y precisión de los conceptos. Esta actitud es aconsejable, no obstante sus deficiencias, en el campo de la Sociología en la que, como sabemos, existen todavía problemas terminológicos y conceptuales<sup>65</sup>. Dada la cantidad de definiciones dadas sobre la Sociología de la Educación -ya que es necesario para los "manuales"- vamos a recurrir al recurso de

la generalidad, dejamos para un momento posterior la aclaración y precisión de los conceptos.

Antes que nada quisiéramos destacar que en ningún momento vamos a considerar, en este contexto, las definiciones dadas por la "educational sociology" -como lo hace Brookover<sup>66</sup>- porque entendemos, como lo hemos demostrado en páginas anteriores, que se trata de una "pedagogía sociológica" y no de una sociología de la educación. Entre estas definiciones hay algunas que consideramos representativas en el momento presente para los fines de este trabajo. Entre ellas se encuentran las definiciones de Durkheim, de Meuter, de Angell, de Geiger, de Hennisheim, de Bernsderf, de Ottaway y de Brookover<sup>67</sup>. Creemos que ellas son representativas no solo por su valor intrínseco sino también porque representan a autores de distintos / países (E.E.UU., Francia, Alemania e Inglaterra).

Sin embargo, pasar revista a las definiciones dadas sobre una disciplina y hacerles la correspondiente crítica, sólo sirve para sistematizar esas definiciones -lo que no presenta ninguna utilidad- e para simplificar el pensamiento de los autores -lo que siempre es peligroso. Como consecuencia de ello vamos a pasar por alto esta tarea, remitiéndolos a dar / las correspondientes definiciones<sup>68</sup>, para que cada lector juzgue por su propia cuenta. Sin embargo, tenemos que fijar, claramente nuestra posición. Y es la siguiente: partimos en nues-



//tra definición del mismo objeto de conocimiento, es decir, de la educación como fenómeno social porque él es el que justifica la "existencia" de una Sociología de la Educación, en la medida en que es un fenómeno social y por lo / tanto objeto de la Sociología y en que es un fenómeno educativo y por lo tanto objeto de la Sociología de la Educación como una Sociología Especial.

Este punto de partida presenta una serie de ventajas -tanto teóricas como prácticas- ya que, por un lado, permite extraer con posterioridad la problemática de esta disciplina y, por el otro, evita caer en arbitrariedades en cuanto a la delimitación del ámbito de la Sociología de la Educación. Esto se nota en autores representativos como pueden ser un Broekover, que lo hace explícitamente, o un Gross, / que lo hace implícitamente<sup>69</sup>. No se puede sostener, por ejemplo que la Sociología de la Educación "es el análisis científico de las relaciones humanas en la educación"<sup>70</sup> porque no se ve, por una parte, la presencia de la Sociología y, por la otra, se define el objeto por el "campo" en donde se dan las investigaciones. Un estudio sobre liderazgo de niños en un aula, en consecuencia, sería un estudio de Sociología de la Educación. Y esto no es cierto, ni teórico ni prácticamente. Este error se nota, precisamente, por una falta de precisión del objeto de estudio de la Sociología de la Edu-

educación y que no puede ser otro que el mismo fenómeno educativo como fenómeno social. Angell, Reuter, Mannheim, Geiger y Bernsderf, así como Durkheim, a lo menos, tienden a concentrarse sobre este objeto en sus definiciones de la Sociología de la Educación, sobre todo, en su aspecto teórico y en la contribución que puede hacer a la teoría sociológica general. Las definiciones concentradas sobre el fenómeno educativo, como fenómeno social, por cierto, son más / generales pero también más precisadas<sup>71</sup>. Por ello, hemos preferido, en esta oportunidad, apoyarnos en ellas para buscar una síntesis, que pueda ser de utilidad.

En consecuencia, entendemos por Sociología de la Educación la Sociología Especial que analiza y explica la Sociología y la educación como fenómenos y como procesos sociales, así como las relaciones entre la educación y la sociedad, tanto del pasado como del presente. No obstante la generalidad de esta definición, creemos, ella puede orientar, tanto la teoría sociológica sobre la educación, como / la investigación social en el campo educativo. Las necesarias aclaraciones y precisiones las haremos a medida que fijemos la problemática de la Sociología de la Educación.

### **8.- Problemática de la Sociología de la Educación**

Lo primero que se desprende de la definición dada sobre la Sociología de la Educación es: a) que se trata de Sociología y, por lo tanto, de un conocimiento científico de la realidad social, es decir, de los fenómenos sociales que se hace con conceptos, métodos, intención y teoría sociológica y b) que se trata de "una" Sociología que focaliza su análisis y explicación en un "aspecto" de la realidad social: la socialización y educación exclusivamente, en la medida en que son fenómenos o procesos sociales y, a la vez, en las / relaciones que existen entre ese fenómeno o fenómenos con la Sociedad, tanto en el pasado como en el presente.

De esta primera aclaración, muy general por cierto, se desprende inevitablemente, dos aspectos de la Sociología de la Educación: por un lado, la Sociología Histórica de la Educación que trata con el fenómeno y el proceso de socialización y de educación tanto en el pasado como en el presente y de las relaciones de esos fenómenos con su sociedad; y por el otro, la Sociología Sistemática de la Educación que trata / con las conclusiones obtenidas en el campo de la investigación hechas en el pasado y en el presente sobre los mismos /  
72  
problemas. Estas son dos partes fundamentales de la Sociología de la Educación. Sobre la primera parte, existen, aunque muy escasas, algunas conclusiones hechas por algunos clá-

//sicos de la Sociología (Durkheim, Max Weber, Fr. Müller-Lyer, Mannheim, etc.<sup>73</sup>) que pueden ser aprovechables. Aquí se agregan algunos estudios de Educación Comparada que tienen una visión o perspectiva histórica (Fr. Schneider, Kendall, Hans, Havighurst, Andersen, etc.<sup>74</sup>) que también pueden ser aprovechables. Sobre la segunda parte, si bien es bastante prematuro hablar de una Sociología Sistemática de la Educación, creemos que existen materiales que pueden ordenarse en forma sistemática en el momento presente, tal como lo han intentado algunos manuales de Sociología de la Educación, pero -y este es importante- sobre la base de que el criterio / sistematizador sea la educación como fenómeno social. Creemos que es posible intentar esta "aventura" con el riesgo de dejar una serie de "claros" en cuanto a contribuciones empíricas<sup>75</sup>, pero -como ya la insinuamos- revisando bien "toda" la bibliografía existente sobre estos problemas aunque no / estén rotulada bajo el nombre de Sociología de la Educación.

La Sociología Sistemática de la Educación, también cuenta con dos partes: por un lado, una parte general que trata, fundamentalmente, con el concepto de "formación" de la persona social, el cual permite distinguir, con toda claridad, los conceptos de "socialización" y de "individualización"<sup>76</sup>, por un lado, y el concepto de "educación", por el otro. Si la "formación", con sus dos vertientes: socialización e in-

//dividualización, es un fenómeno y un proceso general, la educación es un fenómeno y un proceso especial, con determinadas características como fenómeno social. Si en la "formación" se trata con las "fuerzas" formativas generales, en la educación se trata con los roles o agentes con funciones "típicamente" educativas. Si el primer tema está incluido en la parte general de la Sociología Sistemática de la Educación, el segundo tema está incluido en la parte especial de la misma. Por eso, tenemos en consecuencia una parte especial que trata exclusivamente con la educación como fenómeno social / especial de la formación de la persona social (socialización o individualización).

Estas partes analíticamente distinguibles se dan en la realidad en forma conjunta y superpuesta. Por ello, son materia de la Sociología de la Educación en la medida en que se enfrenta, por un lado, con la así llamada por los pedagogos "educación funcional o espontánea" (socialización o individualización) y por el otro, con la así llamada por los pedagogos "educación intencional o voluntaria o formal" (educación propiamente dicha)<sup>77</sup>. La una es un proceso general de formación de la persona social y la otra es un proceso especial de formación de la persona social. Este hecho es el que justifica esta distinción analítica. Pero lo que no se conviene olvidar es que siempre se trata de ese proceso de formación de la

persona social (no de la "personalidad psicológica" tampoco de la así llamada "personalidad socio-cultural", tal como la interpretan los antropólogos culturales<sup>78</sup> ).

Tanto en la parte general como en la parte especial, hay que analizar y explicar la función formativa de los roles, estructuras e instituciones sociales, así como la de los agentes educativos, sea ella como función manifiesta (educación) o sea ella como función no manifiesta o latente (socialización e individualización)<sup>79</sup>. Y nos encontraremos con la estructura global, con las comunidades (campo, ciudad), con los grupos étnicos, con las clases sociales, con las instituciones familiares, religiosas (iglesias) y estatales (escuelas), con las organizaciones formales (fábrica, etc.) con funciones educativas específicas, etc., etc., pero siempre en la medida en que actúan con la función formativa de la persona social en el niño, en / el adolescente y, quizás, en el adulto<sup>80</sup>.

Además, y como una parte específica, se puede tratar con el sistema educativo (formal e informal) y su relación con la sociedad. Aquí entran los problemas por ejemplo, relacionados con la escuela y la sociedad global, con la escuela y la comunidad, etc., etc.; o con el sistema educativo "in totum" con el cambio social, con el desarrollo, etc., etc. Y también, como una parte específica, el estudio de los roles y funciones educativas, tales como el docente, de profesor, de padre, de

sacerdote, etc. y las relaciones entre los fines e ideales pedagógicos y educativos con la sociedad o un aspecto de ella.

No creemos que sea la oportunidad de tratar con toda la problemática de la Sociología de la Educación; sólo nos interesa en este momento destacar la necesidad de una concentración en lo típicamente educativo como elemento sistematizador de la problemática sociológica sobre la educación. Y este es una tarea que emprendemos "a posteriori". Ver en / que medida es posible esa sistematización, es también una tarea que nos hemos impuesto en este trabajo, así como ver en qué medida se cuenta con un material aprovechable para "construir" una auténtica Sociología de la Educación de tal suerte que provea de material a la misma Sociología general. Pero la base de todo se encuentra en contar con una teoría sociológica sobre la educación, sin confusiones con teorías / psicológicas y sin especulaciones carentes de realidad. Creemos que es posible intentar una elaboración provisoria de esta teoría sobre bases empíricas.

## Bibliografía

- 1.- J. Medina Echavarría, Sociología: Teoría y Método, Fondo de Cultura Económica, 2a. ed., 1946, págs. 125 y ss.; J. Ortega y Gasset, El Hombre y la Gente, Obras Póstumas, Revista de Occidente, Madrid, 1957, págs. 29 y ss.; Juan C. Agulla, "Problemática Sociológica de las Sociedades en Desarrollo Industrial", en L. Mondetta y Nuñez (ed.), Estudios de Sociología (Sociología del Desarrollo), Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F., 1963, pag. y ss.
- 2.- Juan C. Agulla, El Descubrimiento de la Realidad Social (Introducción a Gente), op.cit.
- 3.- Como en el Fausto de Goethe que, al ponerle nombre a las cosas, les daba vida.
- 4.- Juan C. Agulla, Teoría Sociológica, op.cit., págs. 67 y ss.
- 5.- Emile Durkheim, Educación et Sociología, op.cit., pag. 49
- 6.- Neal Gross, op.cit., págs. 128 y 129; Wilbur E. Breckever, op.cit., págs. 23, 33 y otras; Wilhelm Bernaderf, op.cit. pag. 360.
- 7.- Ibidem
- 8.- Wilbur E. Breckever, op.cit., págs 24, 27 y otras; Fernando de Azevedo, op.cit., pag. 8; Roger Bastide, cit. per Azevedo, pag. 8.
- 9.- René Hubert, Histoire de la Pédagogie, Presse Universitaire de France, Paris, 1949, pag. 4.
- 10.- Aloys Fischer, op.cit., pag. 247; W. Bernaderf, op.cit., pag. 360.
- 11.- Ernst Kriek, Ensayo de la Ciencia de la Educación, op.cit.
- 12.- Aloys Fischer, "Pädagogische Soziologie", en Alfred Vierkannt, Handwörterbuch der Soziologie, op.cit., págs. 360 Ibidem, "Soziologische Pädagogik", en Alfred Vierkannt (ed.), Handwörterbuch der Soziologie, op.cit., págs. 242 Friedrich Schneider, op.cit.



- 13.- Lester Ward, op.cit.; John Dewey, The School and Society, op.cit.; W. Bernader, op.cit., pag. 361; Juan C. Aguila, "Sociología y Pedagogía", Cuadernos de los Institutos, // Instituto de Sociología Raul A. Orgaz, 62, XIV, Córdoba, 1962.
- 14.- Walther R. Smith, Principles of Educational Sociology, / Houghton-Mifflin, Boston, 1928; Journal of Educational Sociology, Vol. I, N.1, 1927.
- 15.- C.A. Ellwood, ; Ross L.  
.C. Clements  
  
Arvey  
Coley Angell, de  
publi-  
cados en I, N.1, 1927
- 16.- Wilbur B. Broekover, op.cit.; Cfr. Neal Gross, op.cit., pag. 129 y nota 1; Jean Dresden Grambs, Schools, Scholars and Society, Foundations of Education Series, Prentice-Hall, N.J., 1965, pag. 3.
- 17.- Ibidem; Cfr. Jean Floud and A.H. Halsey, op.cit., pag.
- 18.- Robert C. Angell, op.cit.; E. B. Reuter, "The Problem of Educational Sociology", Journal of Educational Sociology, Vol. 9, 1935, pags. 15-22.
- 19.- Willard Waller, The Sociology of Teaching, Russell and Russell, New York, 1961 (primera edición en 1932 en John Wiley & sons, Inc.).
- 20.- Jean Floud and A.H. Halsey, op.cit., pags.
- 21.- Neal Gross, op.cit., pag. 129; Wilbur R. Broekover, op.cit. pag. 7; O.G. EFIM, op.cit., pag. 27.
- 22.- Journal of Educational Sociology, Vol. I, 1927.
- 23.- John Dewey, Education and Democracy, op.cit.
- 24.- Ernst Krieck, op.cit.; Aloys Fischer, op.cit.; Theodor Geiger, op.cit.; Karl Mannheim, op.cit.
- 25.- Karl Mannheim, op.cit., especialmente, Diagnoses unserer Zeit, op.cit.; Ibidem, Introducción a la Sociología de la Educación, Revista de Derecho Privado, Traducción castellana, Madrid, 1964.

- 26.- Robert.C. Angell, op.cit.; E.B.Reuter, op.cit.
- 27.- Willard Waller, op.cit.; Charles C.Peters, Foundation of Educational Sociology Mac Millan, 1a.ed. 1924, 2a.ed.1930, New York.
- 28.- Emile Durkheim, Education et Sociologie, op.cit.; Ibidem, L'Education en France, op.cit.; Ibidem, L'Education Morale, op.cit.
- 29.- Jean Floud and E.H.Halsey, op.cit.
- 30.- Citado por Azevedo, op.cit., pags. 8 y 9 (carta privada).
- 31.- Emile Durkheim, Educación y Sociología, La Lectura, Madrid, 1931.
- 32.- Fernando de Azevedo, Sociología de la Educación, Fondo de Cultura Económica, México, 1a.ed., 1942.
- 33.- L.Mendieta y Nuñez (ed.), Estudios de Sociología (Sociología de la Educación), Instituto de Investigaciones Sociales Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., 1953.
- 34.- Actas del Tercer Congreso Latino Americano de Sociología, Quito, Ecuador, 1955.
- 35.- Entre las publicaciones valiosas se encuentran: Florestan Fernandez, "Educacao e cultura infantil", Sociologia, Vol. V, N.2, 1943, pags. 134-146; Roberto Moreira, "Educacao e desenvolvimento no Brasil", Centro Latino-americano de Pesquisas em ciencias Sociais, Publicacao, no 12, Rio de Janeiro, Brasil, 1960; Ibidem, A Educacao e a Resistencia a / Mudancas Social, Centro Latino-americano de Pesquisas em Ciencias Sociais, publicacao 12, Rio de Janeiro, pags. 301-325; Eduardo Hamuy, El Problema Educacional de Chile, Santiago, 1961; Ibidem, Educación elemental, Alfabetización y Desarrollo Económico, Editorial Universitaria, Santiago, 1960; Guillermo Briones, "Training and Adaptation of the Labour Force in the Early Stages of Industrialization", en International Social Science Journal, Unesco, Vol.XV, N.4, 1963, pags. 571-580; J.Medina Echazarria, "Las relaciones entre las Instituciones Sociales y las Económicas", en Revista Económica de América Latina, CEPAL, Vol.VI, N.1, 1961, pags. 34 y ss.; Unesco, ECLA, United Nations, Celado "Situación Demográfica, Económica, Social y Educativa de América Latina", Exposate Principal de Educación, UNESCO,

- Bulletin N.13, January-March, 1962, pags.13-111; Juan C. Agulla "Sociología y Pedagogía", Cuadernos de los Institutos, op.cit., pag. ; Juan C. Agulla, "Clases sociales y sistema educativo", Cuadernos de los Institutos, Instituto de Sociología Raul A. Orgaz, 82, XI, Córdoba, 1964; Juan C. Agulla, (ed.) La Educación y las ciencias en la sociedad de masas, Grandes Problemas Contemporáneos, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 1960; A.M. Babini, "Encuestas Universitarias", en Boletín del Instituto de Sociología, Buenos Aires, N.3, 1959; Robert J. Havighurst, La Educación y la Sociología en América Latina, Eudeba, Buenos Aires, 1960.
- 36.- Ana M. Babini, Educación familiar y status socio-económico, Universidad de Buenos Aires, N.2, 1965; R.J. Havighurst y otros, Actitudes personales y sociales de adolescentes, Union Panamericana, Washington, 1963; y algunos estudios sobre Universidad y estudiantes universitarios de Salari, Miguenz, Critte y otros.
- 37.- Neal Gross, op.cit., pag. 129; W.B. Brookover, op.cit.; A.H. Halsey, J. Fleud, C. Arnold Andersen, Education, Economy and Society, op.cit.; F. Harbison and Ch. A. Myers, Education, Manpower and Economic Growth: Strategies of human resource development, MacGraw-Hill Series in International Development, New York, Toronto, London, 1964; Juan C. Agulla, "Sociología y Pedagogía", op.cit., pag. 7.
- 38.- Jean Fleud and A.H. Halsey, op.cit.
- 39.- Neal Gross, op.cit., pag. 128.
- 40.- Cfr. Alex Inkeles, op.cit.; Talcot Parsons, Essays in Sociological Theory, Revised Edition, A Free Press Paper-back, 1964 (especialmente Capítulos XI y XVII); Robert K. Merton, op.cit.
- 41.- Cfr. Alex Inkeles, op.cit., pag. 1 (sin embargo no hay que olvidar a W. Thomas y F. Znaniecki, a Sumner, a Sorokin, a Zimmermann, a Veble, a Cooley, etc.).
- 42.- Talcott Parsons, Essays in Sociological Theory, op.cit. G. Gurvitch and W. Moore, La Sociología aux XIXe et XXe Siècles, Presse Universitaire de France, Paris, 1946; Juan C. Agulla, Estructura y Función, Cuadernos de Sociología, Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F., 1960.

- 43.- Juan C. Agulla, "Problemática Sociológica de las Sociedades en Desarrollo Industrial", op.cit., pags.
- 44.- Neal Gross, op.cit., pag. 129; W.B. Brookover, op.cit., pag. 27; O.G. Brim, op.cit., pag. 42.
- 45.- J. Floud and A.H. Halsey, op.cit.
- 46.- W.B. Brookover, op.cit., pag. 33
- 47.- Ibidem, pag. 33
- 48.- Ibidem, pag. 33
- 49.- Ibidem, pag. 33; Neal Gross, op.cit., pag. 129; W. Berns-  
tarr, op.cit., pag. 360
- 50.- J. Medina Echavarría, Sociología: Teoría y Técnica, op.cit.  
Pag. 125; Cfr. John Dewey, Logic, 1938
- 51.- J. Medina Echavarría, Sociología: Teoría y Técnica, op.cit.  
Pags. 125 y ss.
- 52.- Ibidem, pag. 118
- 53.- W.B. Brookover, op.cit., pag. 29; Neal Gross, op.cit., pag.  
128 y ss.; Jean Desuon Grams, op.cit., pag. 3; A.H. Halsey  
Jean Floud and C. Arnold Andersen, op.cit.; H. Otto Dalke,  
Values in Culture and Classroom, Harper & Brothers, New  
York, 1958.
- 54.- Cfr. A.H. Halsey, Jean Floud and C. Arnold Andersen,  
Robert H. Bell, The Sociology of Education: A Sourcebook,  
Homewood, Ill., The Dorsey Press Inc., 1962; W.O. Stanley  
and L., Social Eoudation of Education, The Dryden Press,  
New York, 1956; B.E. Merzer and R.H. Carr, Education and  
Social Order, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1960;  
H. Head and M. Wolfenstein, Childhood in Contemporary Cul-  
tures, The University of Chicago Press, Chicago, 1955.
- 55.- J. Medina Echavarría, Sociología: Teoría y Técnica, op.  
cit., pag. 118.
- 56.- Robert C. Angell, op.cit.

- 57.- Cfr. W.B.Brookever, op.cit.; J.D.Grambs, op.cit.; R.J. Havighurst and B.Hougarten, op.cit.
- 58.- Neal Gross, op.cit., pag. 129.
- 59.- Robert K.Merton, op.cit., Cap. I, II y III.
- 60.- La correspondiente bibliografía la analizaremos después, en el curso de este trabajo.
- 61.- Neal Gross, op.cit., pags. 130 y ss.; W.B.Brookever, op.cit., pags. 28 y ss.; M.Waller, op.cit.
- 62.- Ibidem
- 63.- Florian Znaniecki, The Method of Sociology, 1934, pag.34; Ernest Nagel, The Structure of Science. Problems in the Logic of Scientific Explanation, Harcourt, Brace & World, Inc., New York & Burlingame, 1961; John Dewey, Logic, op.cit.; F.S.C.Northrop, The Logic of the Sciences and the Humanities, Meridian Books Inc., New York, 1960.
- 64.- Neal Gross, op.cit., pag. 129.
- 65.- Talcott Parsons, Essays in Sociological Theory, op.cit.; J.Medina Echavarría, Sociología Teórica y Técnica, op.cit.; Juan C.Agulla, Estructura y Función, op.cit., Cap.I.
- 66.- W.B.Brookever, op.cit., pag.29.
- 67.- "...c'est une socialization méthodique" (Durkheim); "...the interests of the educational Sociologist differ those of the general sociologist only in the fact that he works with a specially selected set of materials...he is interested in understanding education's forms, functions and developments in diverse situations, in understanding the behavior and ideologies of school men, in discovering the effects of school on existing institutions and its influences on personality" (Meuter, op.cit., pag.     ); "...an educational sociologist should be simply a sociologist who specializes in research on the educational process..." / (Angell, op.cit., pag.     ); "Erziehung ist -sociologisch formuliert- die auf Bildung gerichtete bewusste Tätigkeit, die der Mitgenosse als Bildungshilfe gewährt und die auf das Ganze des Menschen, auf seine innere Haltung zielt" / (Geiger, op.cit., pag.     ); "...técnica para influir en

la conducta humana y como un medio de control social" / (Mannheim, Diagnostico de Nuestro Tiempo, traducción castellana, Fondo de Cultura Económica, México, . 105); "Die Pädagogische Soziologie erforscht daher und Bildung als gesellschaftliche Tatsachen und als gesellschaftliche Vorgänge sowie Gesellschaft und Erziehung in ihren Wechselwirkungen" (Bernsdorf, op.cit., pag. ); "The Sociology of Education may be defined briefly as a study of the relation between education and society" (Ottaway, Education and Society (An Introduction to the Sociology of Education), Routledge & Kegan Paul, London, 4a.ed., 1960, pgs. 1-2); "...is the scientific analysis of the social process and social patterns involved in the educational system" e.....ation....." (Beekever, op.cit., pags. 29 ).

- 68.- Confréntese nota anterior.
- 69.- Cfr. nota 67.
- 70.- W.B.Beekever, op.cit., pag. 29.
- 71.- Cfr. A.K.C.Ottaway, op.cit., pag.1 y 2; W.Bernsdorf, op.cit., pag.356; K.Mannheim, op.cit., pag. 105; Th.Geiger, op.cit., pag. 32.
- 72.- Th.Geiger, op.cit., pag. 405/27.
- 73.- E.Durkheim, L'Education en France, op.cit.; Max Weber, Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, op.cit.; Fr.Müller-Lyer, Soziologie der Erziehung, op.cit.; K.Mannheim, Diagnose unserer Zeit, op.cit.
- 74.- Fr. Schneider, op.cit.; A.Hans, Comparative Education, Nova Buenos Aires, 1956; R.J.Havinghurst, "Education and Social Mobility in Four Societies", en A.H.Halsey, J.Floud and Arnold Andersen, op.cit., pags. 105-121.
- 75.- Juan C. Agulla, Estructura y Función, op.cit., pag.39 yss.
- 76.- Juan C. Agulla, "La Formación de la Persona Social", en Cuadernos de los Institutos, Instituto de Sociología Raúl A.Orgas, 80, XVIII, Córdoba, 1964.
- 77.- L.Luxuriaga, Pedagogía Social y Política, op.cit.; R. op.cit.; Ch.J.Brauner and H.W.Burns, Problems in Education and Philosophy, Foundation of Education Series, Prentice-Hall, N.J., 1965; C.Kilpatrick, op.cit.

- 78.- Efr. R. Linton, The Cultural Background of Personality, D. Appleton-Century, New York, 1945.
- 79.- Juan C. Agulla, "La Formación de la Persona Social", op. cit., pag. 55-85; E. Durkheim, Éducation et Sociologie, op. cit., pag.
- 80.- Cfr. E. B. Rutter, op. cit., pag. ; J. A. B. Rossard and E. S. Bell, The Sociology of Child Development, 3a. ed., Harper & Brothers, New York, 1960; Robert J. Havighurst, 1a. ed., 1953; Ibidem, Developmental Tasks and Education, David Mc Kay Company Inc., New York, 2a. ed., 1952; Juan C. Agulla, "La Formación de la Persona Social", op. cit.; Ibidem, "La Persona Social", en Revista de Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 7, 1964, pag.

## **Capítulo IV**

### **EL MARCO TEÓRICO DE LA SOCIOLOGÍA**

---



## EL MARCO TEORICO DE LA SOCIOLOGIA

### 1.- Planteamiento del problema

Cuando en el presente capítulo intentamos plantear el problema del marco teórico de la Sociología, en última instancia, no hacemos sino replantear un problema teórico y filosófico de larga tradición en la Historia del Pensamiento de Occidente y, muy especialmente, en la Filosofía Occidental. Y no es otro que el problema del hombre viviendo en la sociedad. Por lo tanto, el problema tiene una raíz bastante "profunda" en la Historia de Occidente que supera al mero planteo // "científico?

"Que el hombre sea un ser sociable parece haber sido una verdad múltiplemente repetida a lo largo de la Historia, con más o menos rigor y con mayor o menor discernimiento de su exacto significado"<sup>1</sup>. En la presente oportunidad, sólo buscaremos darle a "esta verdad múltiplemente repetida a lo largo de la / Historia" un significado más exacto y riguroso sobre las bases de una intencional sociológica analítica y un planteo científico. De lo contrario, y no obstante su importancia, este problema sería inoperante para fines científicos y con ello escaparía a las necesidades de este trabajo.

Por de pronto, y antes que nada, esta verdad significa que

la "condición humana" lleva implícito el trato con los demás hombres y que esta "condición", de una o de otra manera, se relaciona con la convivencia humana por una "necesidad" de la naturaleza humana. Ya Aristóteles destacó esta característica humana cuando manifestó que el hombre era un "animal social" (zoon politikon); Tomás de Aquino y la Escolástica repitieron, una y otra vez, que era "natural" al hombre vivir en sociedad a fin de que pueda desarrollarse material e intelectualmente; Ferguson -y algunos otros moralistas ingleses de los siglos / XVII y XVIII- afirmó que el conocimiento del hombre sólo era posible si se le tenía viviendo en sociedad. Definir esta "peculiaridad" del hombre ("peculio", "substantia", es lo que significaba en sus orígenes la palabra "ousía" que empleó Aristóteles) y la manera de acercarse a ella, con una intención sociológica y una base científica, va a ser el objetivo de nuestro trabajo, aunque la temática haya tenido y tenga una raíz filosófica.

## 2.- El Planteo de la Antropología filosófica moderna

La Filosofía desarrollada en Occidente, sobre todo, a partir del descubrimiento del "bien" de Dilthey<sup>2</sup>, en casi todas sus formas o "sistemas" ("Lebensphilosophie", Fenomenología, Existencialismo, Ratio-vitalismo, Pragmatismo, etc.)<sup>3</sup>, ha prestado

una especial atención a esta temática y ha buscado, en una u otra forma, definir esta "peculiaridad" humana. Y así nos / dice "expressis verbis" que el hombre (el hombre de "carne y huesos" de que nos habla Unamuno) se encuentra "entre" hombres y "con" hombres inexorablemente, de tal suerte que no puede ser pensado de otra manera<sup>4</sup>. Con ello se destaca por un lado, una "peculiaridad" propia de la existencia humana y, por el otro, una manera de conocerle. Se supera así tanto en la definición de la existencia humana como en la manera de conocerle, con la idea "aislacionista" del "Robinson Crusoe" que creó Defoe. Se está, como dice Sombart<sup>5</sup>, en la "anti-robinsonada", o, como repite Bierstedt, "non man in an island"<sup>6</sup>.

Hasta aquí, la Filosofía moderna no hace sino repetir, de otra manera, la vieja temática de la Filosofía Occidental. Sin embargo, la contribución que hace la Filosofía Contemporánea a esta temática consiste en que le da a la "convivencia" humana, por un lado, una dimensión ontológica y, por el otro, un método de acercarse a la realidad existencial humana viviendo en convivencia. Una y otra vez ha de repetir la Filosofía Contemporánea que el ser del hombre es "ser con" ("Mit-sein", dice Heidegger; "Yo soy ya y mi circunstancia", dice Ortega<sup>7</sup>), es decir, "con" cosas y "con" hombres, y que sólo a través de ellas y de ellos se puede definir su existencia. A la condición humana de estar en el mundo, simple y escuetamente ("in-der-Welt-sein"), como una estructura primaria de la existencia hu-

//mana, laha denominado Heidegger "mundaneidad" ("Weltlichkeit") y Max Scheler "apertura al mundo" ("Weltoffen")<sup>8</sup>. Al estar "abierto al otro", le ha denominado Ortega y Gasset (y en cierta medida el mismo Sorokin) "altruismo básico" del hombre, es decir, abierto al "alter"<sup>9</sup>. Hombre y "Welt" (o "situations", o "circunstancia")<sup>10</sup> son correlaciones existenciales que no sólo definen al hombre y al mundo, sino que determinan la manera de conocerlos.

No está en nuestra intención, por la índole misma de este trabajo, entrar en el desarrollo y explicación de esta temática filosófica; pero no está de más recordarlo, así de paso, y con un ánimo meramente ejemplificativo, porque esta temática ha salido de la "nueva imagen" del hombre que han ido elaborando lentamente en el presente siglo las así llamadas "Ciencias del Hombre" o "Humanidades Modernas". La técnica inexorable de la Filosofía tiene "el deber no ético sino vital de someterlas / (a las ciencias) periódicamente a depuraciones a fin de que / las cosas queden puestas en su punto, cada cual con el coeficiente de realidad e irrealdad que le corresponde"<sup>11</sup>. Con todo, la temática filosófica de los últimos años nos deja planteados una serie de problemas con los cuales las ciencias modernas se han enfrentado y que, en nuestro concepto, "interesan" muy especialmente a la Sociología.

### 3.- El planteo de las modernas Ciencias del Hombre

El planteo de la condición social del hombre, y de su vida en convivencia, como ya le insinuamos, tiene tanto una connotación filosófica como una connotación científica; por lo tanto, en el momento presente, no están "lejos entre sí" la una de la otra, única y exclusivamente, por la connotación científica, / sin que ello signifique, por cierto, despreciar la connotación filosófica. La búsqueda de lo sociológicamente relevante de esta condición social del hombre y de la convivencia, nos obliga a adoptar esta posición que puede "pecar", en cierto sentido, / de demasiado positiva.

Los pocos y extraños casos de los hombres "socialmente aislados" que se han estudiado con cierta seriedad científica<sup>12</sup>, / los así llamados por el Padre Singh "niños lobos" u "hombre feral"<sup>13</sup>, nos pueden servir, en la presente oportunidad, como punto de partida y de aglutinación de las últimas conclusiones de las Ciencias del Hombre o de las Ciencias del Comportamiento / Humano (Biología, Medicina Psico-somática, Psicología Evolutiva, Psicología de la Personalidad, Psicología Social, Sociología, / Psicopatología, Criminología, etc.<sup>14</sup>) y también, por cierto, de la moderna Antropología.

Las descripciones, estudios y conclusiones de Feuerbach sobre "Caspar Hauser", del Padre Singh sobre los "niños lobos" de

Midnapore" y, sobre todo, de Kingsley Davis sobre "Anne" e "Isabelle"<sup>15</sup>, nos ofrecen suficientes elementos de juicio como para fijar ciertos postulados básicos de la problemática sobre la condición social del hombre. Estos postulados encuadran a las modernas teorías científicas sobre el hombre, sobre su evolución y desarrollo y sobre la "forma" de ser hombre<sup>16</sup>. Por lo tanto, además de tener una base empírica de prueba, tienen una "validez actual", con todo lo que ello implica.

a) El primer postulado sería el siguiente: "lo social (o cultural) no agota al hombre", es decir, que la "naturaleza" / humana no se agota en la mera y escueta convivencia. Por de / prente, y como mínimo, esta "su"biología específica<sup>17</sup>. No se puede sostener, en el estado actual de evolución de las ciencias biológicas<sup>18</sup> que, por ejemplo, "Caspar Hauser", o "Kamala" y "Amala", o "Anne" o "Isabelle" no eran personas humanas porque no tenían ningún signo "social" o "cultural", o porque no hayan vivido "entre" y "con" hombres; y menos aún, que eran animales o una suerte de "seres intermedios" entre el hombre y los animales<sup>19</sup>. La Biología, tanto humana como animal -y por / cierto, la Biología Comparada-, rechazaría esta afirmación y, de hecho, es lo que hace.

b) El segundo postulado sería el siguiente: "la convivencia humana afecta a las estructuras biológicas del hombre", es decir, que la propia biología humana siente el impacto de la /

convivencia, sea cuando no se da (como en el caso de los hombres socialmente aislados) o sea cuando se da en una forma "adecuada" o no, en sus propias estructuras biológicas y psíquicas<sup>20</sup>. El "hombre feral" ofrece la oportunidad de reafirmar este postulado, hasta el punto de que en esos casos se puede hablar, stricto sensu, de "casos patológicos" biológica, psíquica y socialmente<sup>21</sup>. La Psicopatología y la Medicina Psicosomática pueden ejemplificar abundantemente la validez de este postulado.<sup>22</sup>

e) El tercer postulado sería el siguiente: "lo social (ecultural) del hombre es algo adquirido en la convivencia", es decir, que es un resultado que va apareciendo en el curso de la vida humana con los otros hombres y que se va "depositando" en las estructuras humanas<sup>23</sup>. El hombre no ~~nace~~ social sino que se hace social (o anti-social, que también es una forma de "sociabilidad"<sup>24</sup>), pero porque tiene ciertas "potencialidades" que le permiten tal cosa; lo que no ocurre con los animales<sup>25</sup>. El caso de "Anne", descrito por Kingsley Davis, ofrece la oportunidad de reafirmar este postulado que otras ciencias del hombre le han demostrado taxativa y empíricamente<sup>26</sup>.

Estas tres conclusiones científicas, extraídas-aunque no sólo de allí- de los estudios sobre el "hombre feral" o sobre el "hombre socialmente aislado", nos llevan a una idea definitiva-

//ria de lo social del hombre, que la Escolástica acuñó con el concepto de "segunda naturaleza". Es segunda, en la medida en que no agota al hombre y que es algo adquirido, y es / naturaleza en la medida en que, de una u otra forma, afecta a las estructuras biológicas, psíquicas e intelectuales (y sociales) del hombre. Esta expresión, por otra parte, pone en evidencia que su "estudio" corresponda a las ciencias (positivas) y no a la "prima philosophiae". De aquí la importancia de esa expresión. En la presente oportunidad, no vamos a opinar sobre la "naturaleza primera" del hombre o sobre su exigencia.

Las Ciencias del Hombre o del Comportamiento Humano, han evolucionado mucho, por cierto, en los últimos años<sup>27</sup>, y no / es necesario recurrir a estos "extraños" casos del hombre feral para demostrar que la condición social no agota al hombre, o que la convivencia afecta a las estructuras biológicas del hombre o que lo social es un resultado de la humana convivencia; de una o de otra forma, tanto las ciencias históricas / (Etnología y Antropología Cultural) como las ciencias "naturales" del hombre (Biología, Fisiología, Psicología, etc.), llegan a las mismas conclusiones que definen a lo social del hombre como "segunda naturaleza"<sup>28</sup>. Sólo la "parcialización" del conocimiento, sea involuntaria (ignorancia) o sea voluntaria (ideología), puede llevar a negar estos tres postulados



básicos<sup>29</sup>, que son el "punto de partida" de todas las ciencias sociales o del comportamiento social.

La negación de estos postulados se nota, muy especialmente, cuando se contempla el problema sólo desde una perspectiva científica. Así tenemos, por ejemplo, que "ciertos" trabajos de Etnología o de Antropología Cultural tienden a afirmar que lo humano está determinado por la cultural, ya que el hombre es un "puro" resultado cultural; o "ciertos" trabajos de / Psicología (de la Personalidad o Social) tienden a afirmar que lo humano está determinado por las "inter-relaciones sociales" (o los grupos sociales), ya que el hombre es un puro resultado de ellas<sup>30</sup>. Tanto la cultura como la sociedad (o los grupos sociales), por ser, como mínimo, diferentes en el espacio y en el tiempo, sólo pueden determinar "tipos" humanos, pero no "lo humano en sí"<sup>31</sup>. De lo contrario, no se podría explicar, entre otras cosas, el nacimiento y desarrollo de la cultura y la sociedad que, por definición, son "productos" humanos. Los casos de los "hombres ferales" son una llamada de atención para estas / posiciones de la Antropología Cultural o de la Psicología (de la Personalidad o Social), porque no tienen "bases" científicas.

Emile Durkheim -autor al que recurrimos con tanta asiduidad-, con gran precisión, distinguió entre "l'être individuel" y "l'être social"<sup>32</sup> y destacó paladinamente, el carácter

adquirido y socialmente condicionado de este "être social". Si bien la descripción del "être individuel" es por demás / pobre e insuficiente, a la luz de las nuevas conclusiones de las Ciencias del Hombre, nos sirve ahora para ratificar que lo social no agota al hombre y que es algo adquirido en la humana convivencia.

A estos postulados que con tanta insistencia manejamos les damos bastante importancia en este trabajo porque creemos que ofrecen una perspectiva fecunda y más o menos seria para distinguir lo sociológicamente relevante de lo social del hombre. Creemos que muchas de las confusiones existentes entre / las ciencias del comportamiento social se deben a la falta de claridad con respecto a estos postulados, ya que se han producido, inmediatamente, los "imperialismos" (valga la expresión) de alguna ciencia del hombre con respecto a las otras cuando tratan con lo social del hombre; este es el caso, por ejemplo, de la Psicología con su Teoría de la Personalidad<sup>13</sup>.

#### 4.- El "instrumental" biológico del hombre

Cuando se afirma que lo social no agota al hombre, que la convivencia afecta a las estructuras biológicas del hombre y que lo social del hombre es un resultado de la humana convivencia, se implica, entre otras cosas, que la propia "biología humana" tiene ciertas "potencias" que lo mantienen "abierto"

a los demás hombres (es decir, a la convivencia humana) y, por cierto, también a las cosas<sup>34</sup>. Desde una perspectiva científica, aquí es donde se plantea el tan debatido problema de la "herencia biológica" del hombre y de sus capacidades físicas para la vida social que, por cierto, juegan un papel muy importante en el comportamiento humano<sup>35</sup>. Dejando de lado esta problemática -que creemos está agotada- y las implicaciones filosóficas que tiene -hemos hecho alusión a algunas de ellas en páginas anteriores- el hecho cierto y por el momento indubitable desde una perspectiva científica es que las modernas Ciencias del Hombre (Biología, Psicología, etc.) han destacado, en sus últimas conclusiones, la "necesidad" (biológica, psicológica, sociológica, etc.) de la convivencia humana<sup>36</sup>. Los casos de los "hombres ferales", así como los casos "patológicos" estudiados por la Medicina Psicosomática, Psiquiatría, Psicología, Psicopatología, Sociología (criminología, comportamiento desviado, etc.), son decisivos al respecto<sup>37</sup>.

Las modernas ciencias del Comportamiento Humano o Humanidades Modernas, con ello, han replanteado también una vieja temática de la Filosofía de Occidente, como es la del "instinto gregario", la del "instinto social", la de la "potentia societatis", etc., bajo la forma de "necesidades sociales", de "prepotent reflexes", de "unlearned drives" o, más corrientemente, de "deseos"<sup>38</sup>. No está en nuestra intención ahora en-

//trar en la temática filosófica y, menos aún, replantear el problema de las "calidades" de esa "potentia societatis" que tanto apasionaron a "les Philosophes" de los siglos XVII y / XVIII para sostener el carácter "sociable" o "anti-sociable" de la naturaleza humana, sea bajo la forma planteada por Rousseau o sea bajo la forma planteada por Hobbes<sup>39</sup>; tampoco, replantear el problema de la cantidad de esos deseos y su especificación que tanto apasionan a una serie de autores en busca de "la personalidad básica"<sup>40</sup>. Sólo queremos destacar en este momento que científicamente solo se puede decir que el hombre está "potenciado" biológicamente para la vida social.

En efecto, las modernas Ciencias del Hombre han dado, en los últimos años, un paso decisivo para plantear este problema con un cierto rigor científico, al descubrir, en medio de / las circunvoluciones cerebrales, el así llamado "cerebro interno" o "cerebro visceral"<sup>41</sup>. Este "nuevo" órgano, según parece, tiene la función de establecer las relaciones afectivas del / hombre con el mundo de sus semejantes<sup>42</sup>; con ella, la convivencia tiene para el organismo la misma importancia y trascendencia "funcional" que el bazo o el sistema hematopoyético<sup>43</sup>. Este descubrimiento, antes que nada, tiende a darle "sentido" biológico a la así llamada "apertura" del hombre hacia sus semejantes, tal como lo ha manifestado la Antropología filosófica de los últimos años<sup>44</sup>. Pero, además, este descubrimiento le asigna a la

convivencia una "función" para la estabilidad y desarrollo del organismo biológico. Por eso, el no ejercicio de esta función de la convivencia (como en los casos de los "hombres ferales") y la forma del ejercicio de esta función, acarrea trastornos en las estructuras biológicas, psíquicas, sociales y culturales / del hombre. Esto lleva a afirmar que el "aislamiento social", total o parcial (reclusos, etc.), repercute en las estructuras biológicas en forma "negativa" para la estabilidad e integridad del organismo por falta de ejercicio de la "función" de la convivencia.

En consecuencia, la biología humana tiene una serie de / "potencias sociales" que, según parece, se encuentran localizadas en el así llamado "cerebro interno o visceral", lo mantienen "abierto" al mundo de sus semejantes; pero, a la vez, por cumplir la convivencia sólo una "función", esas potencias necesitan "actualizarse" en la convivencia. La "actualización" de las "potencias sociales" del hombre depende de la convivencia o, mejor, de la "función" de la convivencia. La manera y forma como las estructuras biológicas quedan afectadas y dispuestas depende de los "tipos" de convivencia, definidos por su función; con ello, el propio equilibrio biológico plantea el problema de las "relaciones funcionales" entre el hombre y la sociedad (o cultura) <sup>45</sup>.

De lo dicho hasta el presente se desprende que tanto un

imperativo ontológico como un imperativo biológico afirman las relaciones del hombre con su sociedad (cultura), pero no sólo para definirla sino - y fundamentalmente- para conocerla. La relación "funcional" entre el hombre y la convivencia constituye una vía de acceso (método) para comprender la estabilidad del hombre y de la convivencia. Cuando hoy se habla de "potentia societatis" (o deseos, o "prepotent reflexes", o "unlearned drives", etc.) se alude a la "función" que cumple el cerebro interno, como órganos de la relación con los semejantes y, a la vez, a la "función" que cumple la convivencia para las / mismas estructuras biológicas del hombre. En ningún caso, se puede afirmar que sólo a un tipo de convivencia; ni siquiera a la convivencia "humana". Los niños lobos de Midnapore, conforme a las descripciones del Padre Singh, nos pueden ofrecer un buen ejemplo, ya que "Kamala" y "Amala" habían "adquirido" ciertas "peculiaridades" de los lobos (expresiones, gestos, / movimientos, hábitos de comida y limpieza, desarrollo de ciertos órganos, etc.)<sup>46</sup> que satisfacían las "necesidades" biológicas del cerebro interno. Ver en qué medida estaban "completamente" satisfechas esas necesidades biológicas de Kamala y Amala con la convivencia "lobesna" no nos corresponde ni es / nuestro objetivo en la presente oportunidad; pero destacar que la biología humana "reclama" la convivencia -sin una forma / culturalmente determinada- es una obligación que imponen las

conclusiones de las ciencias. El hecho de que Kamala y Amala no sepudiesen adaptar a la convivencia humana del siglo XX, no niega las "potencialidades" humanas para la convivencia / ni la misma "condición" humana. Suponemos que a cualquiera / de los hombres descubiertos por la Paleontología le hubiese ocurrido algo semejante a lo de Kamala y Amala si se lo trasladase de golpe a la sociedad contemporánea, o mejor, a la / convivencia humana actual. Allí está, precisamente, la relación "funcional" del hombre con "su" convivencia. Por otra / parte, si el problema es de "adaptación", tenemos descripto y explicado por la Antropología Cultural (pueblos primitivos) y por la Sociología (comunidades, grupos sociales) una serie de "problemas de adaptación" cuando se introduce al hombre en una formada sociedad e cultura diferente a la propia<sup>47</sup>. Lo importante de destacar en esta oportunidad es que, en ningún caso, se puede sostener (la ciencia no lo ha demostrado hasta la fecha) que la convivencia (cultura) "da" la condición de hombre, sino sólo la "posibilidad" de serlo de una manera<sup>48</sup>.

##### 5.- La social del hombre como "segunda naturaleza"

El problema del instrumental biológico del hombre nos ha permitido aclarar porque la convivencia afecta a las estructuras biológicas del hombre y porque lo social del hombre no agota la condición humana. Por último, nos ha permitido insi-

//nuar la posibilidad de que lo social del hombre sea algo adquirido, es decir, un resultado de la convivencia humana con los semejantes, una "condición" que tiene que actualizarse en la convivencia, ya que el hombre solo cuenta con ciertas "potencialidades biológicas" que lo mantienen abierto a ella. De esta manera, biológica y existencialmente, lo social se engarza en la naturaleza biológica del hombre por la "función" que cumple la convivencia, afectando y disponiendo de una manera determinada a esas "potencialidades" humanas, que, / por cierto, no son las mismas que las de los animales<sup>49</sup>. Per / ese, la social del hombre es la manera en que queda afectada y dispuesta el hombre por la convivencia con los otros hombres.<sup>50</sup>

Al cumplir la convivencia una "función", la manera y forma como queda afectada y dispuesta el hombre socialmente, es decir, sus "potencialidades", depende del "tipo" y "forma" de la convivencia. Por lo tanto, y como mínimo, lo social del hombre no es objeto exclusivo ni de la Biología, ni de la Psicología, ni de la Sociología, etc., sino patrimonio común de todas las así llamadas Ciencias Sociales o Ciencias del Comportamiento / Social. Ahora bien, si estas Ciencias son ciencias positivas, para que se justifique su ocupación, lo social del hombre tiene que manifestarse de alguna manera, a fin de que pueda analizarse el objeto. Para un grupo de ellas, la manera de manifestarse es a través del comportamiento mismo del hombre en la conviven-



//ciencia. Por eso, estas ciencias tratan fundamentalmente con el comportamiento o su resultado. Max Weber desarrolló toda / su Sociología sobre la base de esta idea y de esta manifestación; es la teoría de la acción social<sup>51</sup> que después van a desarrollar otros autores<sup>52</sup> no sólo sociólogos.

La "funcionalidad" entre el hombre y la convivencia, por un imperativo biológico y existencial (el hombre inexorablemente tiene que hacer algo con los otros), pone de manifiesto que el "lazo" lo constituye el mismo comportamiento. En consecuencia, el comportamiento social se presenta como la relación funcional entre el hombre y la convivencia. Ahora bien, / hay -y la Historia y la Sociología lo han puesto claramente / de manifiesto<sup>54</sup> - distintas "formas" y distintos "tipos" de convivencia entre los hombres; por lo tanto, sólo en función de / "esa" forma y de "ese" tipo de convivencia se define lo social del hombre y se lo puede explicar o describir; es decir, se / define el fenómeno objeto de conocimiento y la manera de conocerlo.

Este planteo nos obliga a describir, aunque más no sea meramente -y conforme a todo lo expresado en páginas anteriores- al comportamiento humano, para determinar como el mismo es el "lazo funcional" entre el hombre y la convivencia y el objeto de conocimiento de una serie de ciencias y entre ellas de / la Sociología. Lo primero que conviene decirse es que todo com-

//pertamiento (acción), como mínimo, es un "hacer" humano, un hacer algo; pero, y este es decisivo, un hacer "con" los otros hombres (dejamos de lado el problema de las cosas que para // nuestro objetivo es irrelevante). El hombre, inexorablemente, por un imperativo biológico y existencial, tiene que "hacer" algo, esto o aquello ( o nada), pero "hacer" algo. La vida se presenta, en consecuencia, como un "quehacer"<sup>55</sup>. Pero este "// "quehacer", ya que el hombre no se da solo, es un hacer "con" otros. Con lo dicho tenemos que el hacer o comportamiento humano depende, por un lado, de ciertas "potencialidades" del cuerpo humano (el instrumental biológico y la manera como queda afectado por la convivencia) y, por el otro, de los "hombres" que / el hombre encuentra en su "situación" (circum-stantia). Si eran importantes las "potencialidades" biológicas (psicológicas, etc.) también lo son los hombres con que se trata o se comporta. Pero el hombre no solo "hace" algo, sino -y fundamentalmente- "se" / hace con los otros hombres, porque sus potencialidades biológicas necesitan actualizarse, quedando ellas, en cada momento, afectadas y dispuestas de una manera determinada. Con ello, el comportamiento del hombre con los otros hombres tiene una doble repercusión, por un lado, está "le quehace" y, por el otro, "cómo se hace". Ambas son resultados del comportamiento del // hombre con los otros; por eso ambas son "resultados sociales". La primera es un producto del hacer social humano, a lo que /

los antropólogos designan con el nombre de "cultura"; lo segundo, ese escueto y simple "se" (self), es la manera en que queda afectada y dispuesto el hombre por la convivencia. Esto es, estrictamente, lo "social" del hombre como segunda naturaleza. Sobre ambos aspectos, volveremos después con más detalle.

Los estudios hechos por la Etnología e/y Antropología / Cultural han destacado cómo la "forma" del comportamiento social dependen de los "tipos" de convivencia (o cultura) en diferentes sociedades en el tiempo<sup>56</sup>. Los estudios hechos por la Sociología y la Psicología Social también han destacado "formas" de comportamientos que dependen de "tipos" de convivencia en distintas sociedades y en distintos grupos humanos<sup>57</sup>. Ahora bien, lo que define a la "forma" de comportamiento en la convivencia es la relación funcional entre el hombre con todas sus potencialidades sociales y los hombres con que toma "contacto", ya que inexorablemente el hombre tiene que contar con ello para hacer algo. Este "con-tacto", como es obvio (ya que el tacto es el sentido que requiere mayor proximidad), como forma de comportamiento, se hace con los hombres "más próximos", con los "circundantes"<sup>58</sup>. Por eso, los filósofos contemporáneos han hablado de "Um-Welt", "Situations" o "circum-stantia"<sup>59</sup>, y los científicos modernos hablan de "medioambiente", "environment" o "situación social"<sup>60</sup>, es decir, lo que está más cerca, no sólo como una parte constitutiva del comportamiento- que de-

//fine lo social del hombre y su producto: la cultura- sino como manera de acercarse a él para conocerlo<sup>61</sup>.

A través de lo dicho se desprende que el "mecanismo" funcional, tanto real como analíticamente, que enlaza al hombre / con la convivencia es el "con-tacto" con el otro dado en el / comportamiento (acción), o como se prefiere designar actualmente: la inter-acción<sup>62</sup>. Esto se refiere a todo el comportamiento social del hombre, es decir, a la manera como queda afectado y al resultado del mismo. Por lo tanto, el "contacto" o la "inter-acción" define, por un lado, lo social del hombre y, por el otro, el producto del hacer humano con el otro (la cultura), pero siempre teniendo en cuenta que se hace con los "más próximos", porque "con" ellos se constituye el comportamiento. Este planteo es de gran importancia para entender el condicionamiento social y las diferencias de comportamientos y de culturas en la Historia.

El "con-tacto" o la "inter-acción", sin embargo, no sólo se presenta como el hacer o comportamiento "primario" del hombre con los otros, sino como el concepto fundamental para entender el mismo comportamiento del hombre con el otro. De la forma que adquiera esta "inter-acción" o "con-tacto" va a depender / tanto lo que el hombre hace (cultura) como la manera en que se hace (lo social). El "con-tacto" o "inter-acción" se nos presenta como un concepto que aparece en la realidad humana, es /

decir, del hombre viviendo con otros y, a la vez, como la categoría "fundamental" de las ciencias del comportamiento social. Pero esta categoría hay que entenderla en función de la relación entre el hombre (actor, ego) y la convivencia (situación social)<sup>63</sup>; pero también hay que entenderla como categoría "descriptiva" del comportamiento social del hombre. Por eso, el hombre (actor, ego), la inter-acción (contacto) y la convivencia (situación social), no sólo son tres realidades que / definen lo social, sino también categorías descriptivas de "toda" la realidad social y de "todo" comportamiento socialmente condicionado. Por lo tanto, ni son categorías "analíticas" de una ciencia particular del comportamiento; son, en consecuencia, por un lado, categorías "descriptivas" del comportamiento y, por el otro, categorías de "todas" las ciencias del comportamiento social<sup>64</sup>.

La descripción de lo social del hombre -y en parte la descripción de su producto,- nos ha llevado a las categorías descriptivas del comportamiento social, como un instrumental conceptual básico para acercarse a la realidad del comportamiento social. El problema se centra ahora en contar con un instrumental semejante, pero de carácter analítico y explicativo, / propio de la Sociología, para describir y explicar lo socialmente relevante del comportamiento social en sus dos vertientes, pero siempre que sean categorías sacadas de la misma

realidad. Esta será la tarea que emprendemos ahora.

#### 6.- La sociológicamente relevante de la realidad social

Conforme a lo manifestado en páginas anteriores, el hombre se encuentra, siempre y necesariamente, en la convivencia, es decir, en una situación social de la que tiene que hacerse cargo<sup>65</sup>, por un imperativo biológico y existencial. La manera de hacerse cargo de la situación social es tomando "con-tacto" con ella e "inter-actuando" con otros. El hombre "hace algo" y "se hace" inter-actuando. Pero tanto "lo que hace" como la "forma cómo se hace" dependen de la misma situación social, es decir, contando con determinados hombres que encuentra en la misma y con determinadas potencialidades que ha desarrollado. Pero estos hombres y esas potencialidades, por cierto, pueden ser muy distintos en el tiempo y en el espacio. Por eso, la situación social se presenta siempre como "una serie de lados"<sup>66</sup>, una "serie de campos pragmáticos" que hacen posible la "actualización" de las "potencialidades" (biológicas, psicológicas, sociológicas, etc.) del hombre.

El mismo cuerpo humano tiene una función decisiva en la / misma inter-acción, ya que, por un lado, fija un "aquí" y un "ahora" de la situación social, tanto espacial como temporal y, / por el otro, fija un "desde aquí" y un "desde hoy" de esa misma situación: un "campo pragmático" e una "forma" de la situación

social. Por eso, la inter-acción se presenta siempre como una "perspectiva" temporal y espacial que va determinando tanto "lo que hace" como la forma en que "se hace". Cada inter-acción hace patente, presente y actual<sup>67</sup> un "campo pragmático" de la situación social y ciertas potencialidades del hombre, / quedando más allá del horizonte de la inter-acción otros campos pragmáticos de la misma situación social y otras potencialidades del hombre.

Las diferentes formas que puede tomar la inter-acción, en consecuencia, dependen por un lado, de las "potencialidades" / sociales y, por el otro, de los "campos pragmáticos" en que se actualiza la inter-acción. Ahora bien, tanto esas "potencialidades sociales" (lo social del hombre como algo que no lo agota, que afecta a sus estructuras biológicas y que es un resultado de la humana convivencia), como esos campos pragmáticos dependen de la misma situación social, es decir, de las personas con que se toma contacto o se inter-actúa que, normalmente, son los "más próximos". Y como la idea de "perspectiva", fijada por el mismo cuerpo humano, determina los campos pragmáticos en que se actualizan las "potencialidades sociales", la forma que toma ese campo pragmático es decisiva para entender la inter-acción.

La inter-acción, como forma de hacerse cargo de la situación social, es algo que el hombre hace con todas sus "potencialidades" (biológicas, psíquicas, sociales, etc.), es decir,

que la inter-acción es un acto único y completo que le abarca al hombre "íntegramente". Y la manera como le "abarea" al hombre determina las formas de la inter-acción<sup>68</sup>. De entre estas formas de la inter-acción, tiene que salir, en consecuencia, la inter-relación sociológicamente relevante, lo cual // quiere decir que es "una forma" de inter-acción "social" (con todas sus características) que, por cierto, puede estar "afectada" de una u otra manera por las otras potencialidades humanas. Descubrir esa "forma" de inter-acción, es el objeto primario de la Sociología; pero para que ese objeto del conocimiento sociológico se justifique, tiene que presentarse en la realidad de la inter-acción como una forma de inter-acción que no se confunda con las otras. Este es decisivo.

El hombre, ante la imperiosidad de hacerse cargo de la situación social, entra a la misma "como a tientas" porque se encuentra en ella sin saber cómo ni porqué. Allí se encuentra con "determinados" hombres con los que inter-actúa. La frecuencia de la inter-acción con los "mismos" hombres en una situación social tiende a organizar un determinado "campo pragmático", es decir, a estructurar una situación<sup>69</sup>, bajo la forma de una "comprensión" entre los hombres de una forma de comportamiento o inter-acción que permite que puedan realizarse, en el futuro, nuevas inter-acciones a las que no se entra "como a tientas". Esa "forma" de inter-acción, comprensible en un



campo pragmático por los que participan en él, es un resultado de la misma inter-acción entre los hombres, es decir, es un "pattern" de comportamiento que orienta el comportamiento de ellos. Por lo tanto, es una "forma" de inter-acción que no le pertenece a ninguno en particular, sino a los que participan en ese campo pragmático. Se trata de una "forma" de inter-acción "supra-individual" que se le "impone" a los hombres. Con ella tenemos un "tipo" de inter-acción "sui generis" que no se confunde con la simple y escueta inter-acción como forma de hacerse cargo de la situación. Se trata de un "resultado" de una inter-acción en un campo pragmático; como tal, se presenta como un resultado "común" o "colectivo" que organiza y estructura ciertas formas de comportamiento y ciertos campos pragmáticos.

El ejercicio frecuente de esa "forma" de inter-acción, en un determinado campo pragmático, estructura ese campo pragmático bajo la forma de una red de "relaciones sociales". Con ella, las relaciones sociales no se enfrentan a las acciones individuales, como normalmente se ha creído, sino precisamente a las "inter-relaciones" sociales<sup>70</sup>. Y como tal, constituye una "nueva" realidad en la situación social. Esta "nueva" realidad social, al estar organizada bajo la forma de una red de relaciones sociales, estructura una situación que supera a los individuos y se les impone; pero, además, deja de pertenecerles a ellos, para constituirse como una realidad "fuera de ellos"<sup>71</sup>, y con la

que tiene que centrarse en cada situación social, inexorablemente y hacerse cargo de ella si se participa en ese campo pragmático. Por lo tanto se presenta como una forma de realidad con la que hay que contar para "hacer algo" y "hacer-se". Se trata de la realidad socio-cultural stricto sensu.

El ejercicio de esa "forma" de inter-acción, cuando se hace frecuente, solidifica y mantiene esa estructura como resultado de lo que se hace, pero a la vez, solidifica y mantiene a // las "potencialidades sociales" como resultado de cómo se hace. Así tenemos, que el simple ejercicio frecuente de esa forma de inter-acción, por un lado, mantiene a la estructura social y, por el otro, mantiene la forma en que el hombre queda afectado por ella. La estructura social, en consecuencia, se presenta / como una red de relaciones sociales "estereotipadas" que superan al individuo, que se le imponen necesariamente y que se le presentan al hombre como fuera de su realidad humana. Gracias a ello, el hombre acepta "irracionalmente" esas formas de inter-acción y las ejecuta "mecánicamente" en la medida en que participa en esa estructura social<sup>72</sup>. Se trata, en última instancia por un lado, de una "estructura" que está ahí y con la que hay que contar y, por el otro, de un "hábito" del hombre que ejecuta mecánicamente. La unión funcional entre la estructura social y el "hábito" se da en el ejercicio de una "forma" de inter-acción "estereotipada" a la que la moderna Sociología ha captado con

el concepto de "rel". En consecuencia, el simple ejercicio del rel lleva implícito, por un lado, el mantenimiento y conservación de la estructura social y, por el otro, el mantenimiento y conservación de un "hábito" que se ejecuta casi mecánicamente.

Dijimos que la situación social presenta una "serie de lados" como consecuencia de los "campos pragmáticos" de actualización de las "potencialidades sociales" del hombre. En cada uno de esos campos pragmáticos, en los que se entra como a tientas, tiende a ocurrir lo mismo, es decir, debido a la frecuencia de la inter-acción tiende a estructurarse esos campos pragmáticos constituyendo estructuras sociales. Un campo pragmático adquiere la condición de estructura social cuando, por un lado, se organiza de una cierta manera bajo la forma de un sistema de "relaciones sociales" que fija el "tipo" de inter-acción (los roles correspondientes) y, por el otro, tiene una "vigencia" como realidad, es decir, supera a los individuos particulares y se les impone inexorablemente a los que participan en ella<sup>73</sup>.

Como organización de un campo pragmático, la estructura social estereotipa formas de inter-acción comprensible y funcionales para los hombres que participan en ella, es decir, / fijándose se debe comportar cada uno (rel) y qué se debe esperar de cada uno (status); en última instancia, cuando hay una

"división del trabajo social"<sup>74</sup> y una "estructura del poder"<sup>75</sup> en cualquiera de sus formas. El mero ejercicio del rol, por eso, es la forma funcional que reclama la estructura social de la inter-acción. En la realidad pueden presentarse "factores de resistencia e de incentivación" para el ejercicio del "rol" y, por lo tanto, para el mantenimiento y conservación de la estructura social<sup>76</sup> y de los status. Estos factores provienen de otros "aspectos" de lo social del hombre y de otros "aspectos" de la situación social<sup>77</sup>; pero también pueden provenir de la repercusión que tiene el ejercicio de un rol en otra estructura social sobre una de ellas. Se trataría de la función latente del ejercicio de la función manifiesta (el rol), tanto para la estructura social como para el "status" del hombre<sup>78</sup>.

Pero así como la situación social no se presenta en forma caótica, sino en forma estructurada, así también este "status" es decir, la manera en que queda afectado el hombre por el ejercicio del rol, se presenta estructurada. Con esto queremos significar que la manera como el hombre queda afectado por el mero ejercicio del rol es decir, como una forma de inter-acción tiene una cierta coherencia y una cierta organización: le "ubica" al hombre en una estructura social. Si a la organización de una situación social le hemos llamado "estructura social", a la organización de un hábito social del hombre por el ejercicio de un rol le llamemos ahora "status"; si la estructura social es una red de relaciones sociales organizada (un role-

set)<sup>79</sup>, el status es una forma de quedar afectado por el ejercicio de un rol organizadamente; si la estructura social es el resultado del ejercicio del rol ( o roles) en la situación social, el status es el resultado del ejercicio del rol en el hombre; si la estructura social es un resultado de la "integración" de la situación social, el status es un resultado de la "socialización" del hombre<sup>80</sup>.

Ahora bien, digamos que la situación social tenía una serie de lados como campos pragmáticos de actualización de las "potencialidades sociales" del hombre; por lo tanto, pueden darse distintas estructuras sociales según cual sea el "tipo" de inter-acción o, más claro, el ejercicio de distintos / roles, los cuales, a su vez, también van a afectar al hombre. Pero tanto las estructuras sociales como los status guardan entre sí una cierta coherencia. A la forma "integrada" de darse las estructuras sociales, le podemos llamar "sociedad"; y a la forma "integrada" de darse los "status" le podemos llamar "persona social"<sup>81</sup>. Con ello los conceptos de sociedad y persona social se presentan como conceptos funcionalmente correlativos que nos hablan de una cierta "integración", es decir, una cierta organización o estructuración de las estructuras sociales y de los status. Y si a la falta de integración social se le ha llamado "anomia"; a la falta de integración de "status" se le puede llamar "atenia"; es decir, una "no-inte-

//gración" absoluta, lo cual es imposible en la realidad; // tanto la sociedad como la persona social se presentan en forma más o menos integrada, en la realidad concreta, y la Sociología es ciencia positiva, precisamente por eso.

#### 7.- Los mecanismos de control social

Hemos dicho que el mero ejercicio del rol como un tipo de inter-acción social, es la forma que tiene el hombre de hacerse cargo de una estructura social, lo mismo que la inter-acción es la forma que tiene el hombre de hacerse cargo de la situación social. También dijimos que el mero ejercicio del rol era la forma funcional de enlazarse un "status social" con la estructura social. Pero también dijimos que ni los status (persona social), ni la estructura social (sociedad) y ni los roles agotan ni lo social del hombre, ni / la situación social, ni la inter-acción social. Y también dijimos que lo social del hombre, la situación social y la inter-acción se presentan en la realidad como totalidades e cere unidades completas y únicas. De aquí se desprende el hecho de que el ejercicio de los roles no siempre se presentan en la realidad en la forma como lo requiere la estructura social y los status. Es decir, que se dan lo que la literatura sociológica moderna llama "comportamiento desviado"<sup>83</sup>, como una forma de "patología social"<sup>84</sup>.

La necesidad funcional de la persona social y de la sociedad para mantenerse y conservarse ha llevado a crear / ciertos "mecanismos de defensa" que hacen posible la "integración" de la sociedad y la persona social. Estos "mecanismos de defensa" actúan sobre la inter-relación a fin de que se ejerza el rol en la forma "adecuada". Para la defensa, / conservación y mantenimiento de las estructuras sociales o de la sociedad tenemos los controles sociales externos; para la defensa, conservación y mantenimiento de los status sociales o de la persona social tenemos los controles sociales internos<sup>85</sup>. Estos controles varían en su fuerza, tanto en / los unos como en los otros, en una escala de "controles fuertes" y "controles débiles"<sup>86</sup>, según cual sea el impacto que produce en el equilibrio estructural de la sociedad o la persona social<sup>87</sup>. Con ellos se busca el ejercicio del rol correspondiente y nada más; y solamente eso, porque el mere ejercicio del mismo es funcional a la sociedad (o las estructuras sociales) y a la persona social (o los status)<sup>88</sup>.

Dijimos que la sociedad no es una "máquina social" en la que todo funcione perfectamente; también dijimos que la persona social no es un "robot social" en la que todo funcione perfectamente<sup>89</sup>. La sociedad absolutamente "integrada" y la persona social absolutamente "integrada" son "utopías" en el correcto sentido; tanto la una como la otra, son más

e menos integrada. La estabilidad y el equilibrio dependerán, en consecuencia, del "juego" de equilibrio entre los controles sociales y el ejercicio de los roles. Precisamente por ese hecho es que es posible el cambio de la estructura social y de los status sociales<sup>90</sup>. Pero sobre esto volveremos después.

El ejercicio de los roles, por lo mismo que es solo una "forma" de la inter-acción, que afecta tanto por las estructuras sociales como por los status, siempre permite que se "cuela" en el comportamiento "elementos" del hombre y de la situación social que no pertenecen al status y a la estructura social como pueden ser, por ejemplo, "elementos" de la estructura de la personalidad (una motivación) o "elementos" de la estructura de la cultura (un invento). Estos "elementos" sin lugar a dudas, intervienen en el ejercicio de los roles, como "variables intervinientes" en la inter-acción que pueden "desviar" el ejercicio del rol de la forma adecuada. Por lo tanto, esos elementos provenientes tanto del hombre como de la situación social, actuarán como "factores de resistencia o de incentivación" del ejercicio de los roles<sup>91</sup>, porque el ejercicio del rol lleva implícito a todo el hombre y a toda la situación social. Esto aparece como algo muy claro, pero a la vez, justifica la existencia de los controles sociales / ante el hecho indubitable de que siempre es posible una "transg



//gresión" e un "inadecuado" ejercicio de los roles. Desde esta perspectiva una inter-acción (no el ejercicio de un rol)<sup>9</sup> puede ser "dis-funcional" para la estructura social e el status social; pero sólo desde esta perspectiva, porque el mere y escueto ejercicio del rol es siempre funcional a la unay / al otro. Los mecanismos de control actúan sobre las "dis-funciones" porque son formas de inter-acciones que responden a la "funcionalidad" del hombre y la situación social. Por eso es posible su explicación, desde el punto de vista de las estructuras sociales e de los status (Sociología), como factores "dis-funcionales" e de "resistencia" al ejercicio del rol; y desde el punto de vista de la estructura de la personalidad, por ejemplo, como factores funcionales (psicología). Y por / eso, los mismos controles sociales, por ejemplo, que son funcionales para las estructuras sociales y los status, pueden ser "dis-funcionales" para la estructura de la personalidad. De aquí que se haga necesario, como una función primordial / de la sociedad del hombre, las ideas de "integración" y "socialización" para un "ajuste" de todos los elementos.

Para lograr esteajuste de todos los elementos, es decir, de todas las estructuras sociales, de tal suerte que no sean contradictorias entre sí y lograr una "integración" de la sociedad, se han creado los mecanismos de control dados por el Derecho; y para lograr esteajuste de todos los elementos en

la persona social, de tal suerte que no sean contradictorias entre si y lograr una "socialización" de la persona social / se ha creado el mecanismo de control dado por la Educación. Tanto el Derecho como la Educación buscan una integración de la sociedad y de la persona social; pero no sólo esto, sino también de toda la situación social y de toda el hombre. Por eso el Derecho y la Educación superan el ámbito específico de las estructuras sociales y de los status; pero lo que buscan ambos, desde una perspectiva sociológica, es la integración / de las estructuras sociales y la socialización de la persona social; y con ello, no se agota la perspectiva del Derecho ni la perspectiva de la Educación<sup>93</sup>.

#### 8.- El problema del cambio social

Lo primero que conviene destacar cuando se plantea el problema del cambio social es que se refiere, por un lado, al // cambio de la situación social, y por el otro, al cambio de la manera de ser social (el hábito). Desde una perspectiva sociológica, sería el cambio de la estructura social y el cambio de los status; o el cambio de la integración de la sociedad y el cambio de la socialización de la persona social<sup>94</sup>. Ahora bien, cuando se plantea el problema del cambio, también hay que destacar, desde la perspectiva que hemos adoptado en este trabajo, que el mismo tiene que "afectar" al ejercicio del rol en par-

//ticular. Y tomado el problema en general, a la inter-acción. Este es muy importante, porque solo de esta manera se hace comprensible la idea del cambio social<sup>95</sup>.

Hemos visto que el mere ejercicio de los roles tiende a mantener tanto la estructura de la sociedad como los status de la persona social. También hemos visto que los mecanismos de control social, tanto sobre la sociedad como sobre la persona social, refuerzan esa función del ejercicio de los roles<sup>96</sup>. Sin embargo, siempre se presentan los "comportamientos desviados", es decir, el no ejercicio de los roles en la correspondiente estructura social. Estos comportamientos desviados pueden estar "inspirados" tanto en el hombre como en la situación social, es decir, "fuera" de los status y de la estructura social. Desde la perspectiva de los status y de la estructura social, ese comportamiento desviado es un elemento nuevo: es una innovación<sup>97</sup> y las relaciones se hacen conflictivas. Si los mecanismos de control de la persona social y de la sociedad no son lo suficientemente efectivos para / encauzar ese comportamiento desviado; y si ese comportamiento desviado se hace "frecuente", es muy posible, que ese comportamiento desviado (como una forma de comportamiento) se "difunda" y estructure una "nueva" situación; es decir, organice un nuevo campo pragmático y nuevos status e una estructura social y status "nuevos" e "distintos" pero sobre la base

de una "nueva" función, es decir, un ejercicio de roles diferentes<sup>98</sup>. Aquí tendríamos una primera forma de cambio social, que afecta tanto a la estructura social como a los status.

Esta forma de "cambio social" desde la perspectiva de las estructuras sociales (o sociedad) y desde la perspectiva de los status (o persona social), es algo "patológico" o "dis-funcional" en la medida en que no se ejercen los roles correspondientes; pero desde el punto de vista general, no lo es en la medida en que esa "innovación" viene de algo natural en el hombre (una nueva idea, por ejemplo) y algo natural en la situación social (una inmigración, por ejemplo)<sup>99</sup>. Y de hecho es lo que ocurre normalmente en la convivencia. Por eso, el cambio social es algo "normal" en la convivencia, aunque sea "anormal", por ejemplo, en una estructura social. Pero la verdad es que ni la persona social ni la sociedad, agotan al hombre y a la convivencia. Aquí está la "grandeza" // del hombre, y no, precisamente, en la persona social o la sociedad porque estas siempre son "retardatarias" y conservadoras; y como tales, también son funcionales al hombre, porque le permiten "conservar" lo viejo: la tradición y con ello darle solución al hombre una forma de existencia para que éste pueda concentrarse en sí mismo y crear lo nuevo y / más perfecto<sup>101</sup>.

Pero también se da otra forma de cambio social que ya tiene que ver con la función de "socialización" del hombre y de "integración" de la sociedad. Se trataría de la integración de las estructuras sociales y de la socialización de los status, ya que se pueden dar en forma no integrada. Cuando una estructura social no está "integrada" con las otras y cuando un status no está "integrado" con los otros, y a su vez, resisten las fuerzas de los controles sociales, es muy posible que se difunda esa "forma" y tome la forma de una vigencia / social o de un nuevo hábito<sup>100</sup>. El desequilibrio creado por el proceso de integración en las estructuras globales, tanto de la sociedad como de la persona social, puede llevar a un / cambio social de las otras estructuras o de los otros status. Con ello se ha afectado a la forma de integración entre las distintas estructuras sociales o entre los distintos status, lo que crea nuevas formas de "integración". Y con ello se ha logrado un cambio social. Este hecho también ocurre frecuentemente en la realidad; si bien una persona social, se presenta como normal en la perspectiva de la vida en la comunidad a través de la Historia<sup>101</sup>. Lo importante de destacar es que esta forma de cambio social afecta a la función de "integración" y como consecuencia de ello se dan "nuevas" formas de integración.<sup>102</sup>

Ahora bien, el problema del cambio no sólo hay que plantearlo desde la perspectiva de lo que se da "irracionalmente"

en el sentido que se trata de una innovación que se introduce tanto en las estructuras sociales y en los status sociales, a través de la afección en la función en integración de la sociedad y de la persona social, sin saber cómo o porqué<sup>103</sup>. El hecho cierto es que pertenece a la esencia del hombre la creación de lo nuevo y el acercamiento a lo más perfecto<sup>104</sup>. Y esto en todos los sentidos. Con mayor / razón cuando se trata de dos productos del hombre: las estructuras sociales y los status. Por eso, tanto la sociedad como la persona social pueden ser objeto de manejo y de organización<sup>105</sup>. Por lo tanto, puede "inducirse" siempre un tipo de cambio, tanto en la sociedad como en la persona social. En la sociedad, a través de la Política y en la persona social, a través de la Pedagogía<sup>106</sup>. Con ello se presentan, tanto la una como la otra, como dos formas de "introducir" el cambio social por una re-definición de la función de integración. No es el momento de tratar en esta oportunidad la forma de inducción de este cambio social, pero sí de destacar, elocuentemente, que siempre es posible forzar el cambio social, tanto en la sociedad como en la persona / social, porque ambas son sólo "estructuraciones" integradas emergentes de las inter-acciones humanas; y éstas pueden ser muchas y muy variadas, y no como las de los animales que son pocas y fijas. La razón de ello se encuentra en que tanto la sociedad como la persona social son resultados de la humana convivencia.

## 9.- El esquema analítico de la Sociología

En páginas anteriores hemos tratado de demostrar que lo social del hombre es un patrimonio común de todas las ciencias del comportamiento social; también hemos destacado cuáles eran las categorías descriptivas de la realidad social. Nuestro propósito ahora consiste en extraer lo sociológicamente relevante de lo social e de la realidad social. Para ello tenemos que contar, por un lado, con un tipo de inter-acción que no se confunde con ningún otro y, por el otro, contar con un cuadro de categorías propiamente sociológicas que analicen y expliquen esos comportamientos. / Lo primero lo hemos desarrollado en los párrafos anteriores; nos tocaría ahora elaborar el cuadro de categorías propias de la Sociología que lo distingue del de otras ciencias del comportamiento social. Con ello, el esquema de análisis y explicación de la Sociología se pone "al lado de" y "frente a" los esquemas de esas ciencias, pero siempre "dentro" / del cuadro de categorías descriptivas de la realidad social.

La categoría fundamental que define el comportamiento social sociológicamente relevante es el concepto de "rol", / en el sentido que capta un tipo de comportamiento que si bien lo ejecuta el individuo con todas sus "potencialidades" sociales no le pertenece a él sino a los individuos que participen en una estructura social. Este comportamiento "este-

reestipado" se organizaba en la estructura social bajo la forma de un "rol-set", es decir, un sistema de "relaciones sociales"<sup>107</sup>. Con ello se podía orientar el comportamiento propio en función de la expectativa de ser correspondido en una forma prevista. Por eso ese sistema no pertenecía a ningún individuo en particular, sino a la misma estructura social. La estructura social, en consecuencia, se presenta como una red de "relaciones sociales" organizada bajo la forma de un "rol-set" que supera a los individuos que ejercitan esos roles y se impone a ellos; constituyen una "realidad social" con la que inexorablemente el hombre tiene que contar. Al superar a los individuos que ejercitan ese rol y al imponerse esa forma de comportamiento para participar en la estructura con la que tiene que contar, el ejercicio del rol afectaba a las estructuras biológicas del hombre y a sus potencialidades sociales y las disponían para nuevos comportamientos. La frecuencia de ese ejercicio, automatizaba esos comportamientos que casi mecánicamente se ejecutaban. Los hombres que participan en una estructura social, ejerciendo determinados roles, se encuentran organizados bajo la forma de "rol-set", lo que le / fijaba a cada hombre un determinado "status" en esa estructura. El ejercicio de esos roles pone en evidencia los status de cada cual, que , en última instancia, son la manera



en que quedan afectadas cada una por el ejercicio del o de los roles en una estructura social. El "status" es la forma en que queda organizada el comportamiento social, por eso se presenta como una serie de derechos y obligaciones que tienen los individuos, por el ejercicio de los roles, en una estructura social. Con ello tenemos las categorías fundamentales: estructura social, rol y status. Estas categorías son analíticas y propias de la Sociología. Todos los otros elementos que participan en el ejercicio del rol, es decir, la interacción sociológicamente relevante, actúan en ese ejercicio como factores de "resistencia" o factores de "incentivación" del mismo en forma adecuada. Estos factores previenen tanto del hombre como de la situación social y deben ser tenidos en cuenta en el análisis sociológico.

Desde una perspectiva macro-sociológica, los conceptos claves son los de sociedad y de persona social; el primero, es la integración de las estructuras sociales y el segundo, es la integración de los status sociales. Con ello se fija la función clave del análisis sociológico: mantener y conservar esa integración que, por cierto, nunca se alcanza completamente. De aquí que en el esquemasociológico debe hacerse / jugar a los mecanismos de que se provee la misma sociedad y la misma persona social para conservarse y mantenerse. Se // trata de los controles sociales externos e internos respecti-

//vamente. Estos controles permiten la integración de todas las estructuras y de todos los status. En función de esa integración se analizan las distintas estructuras y los distintos status sociales.

Como el equilibrio entre el ejercicio de los roles y los controles sociales nunca es perfecto porque el hombre no se agota en la realidad social sociológicamente relevante y porque por naturaleza el hombre es capaz de creación, siempre se presenta la realidad social en continuo cambio. El cambio social afecta tanto a la estructura social como a los status / sociales, porque afecta fundamentalmente al ejercicio de los roles<sup>108</sup>. Por eso el análisis del cambio social consiste en ver cómo se re-organizan las estructuras sociales y como se re-organizan los status sociales, es decir, los procesos de reestructuración social y de "socialización", tanto funcional como institucional. Ver cómo adquieren "vigencia" las estructuras sociales y como adquieren "vigencia" los status sociales es la tarea de la Sociología. Por eso la Sociología tiene dos / partes fundamentales: por un lado, el análisis y explicación de la vigencia en las estructuras sociales (lo que da origen a las distintas Sociologías Especiales) y, por el otro, el análisis y explicación de la vigencia en los status sociales (lo que corresponde a la Sociología de la Educación).

Con lo manifestado tenemos esquemáticamente bosquejada

un esquema analítico propio de la Sociología; de ese esquema analítico han de salir las distintas teorías que "explican" los comportamientos sociales sociológicamente relevantes. A la Sociología General, le corresponderá, en consecuencia, sobre la base de un criterio sistematizador, reducir esas teorías a un sistema.

## Notas

- 1.- E. Gómez Arbeleza, Historia de la Estructura y del Pensamiento Social, Biblioteca de Cuestiones Actuales, Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1957, Tono I, pag.3.
- 2.- Juan C. Agulla, Teoría Sociológica, Cuadernos Sociológicos Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1965, p.70.
- 3.- W.Dilthey, Gesammelte Schriften, Berlin, 1920; M.Heidegger, Sein und Zeit, Neomarius Verlag, Tübingen, 6.unveränderte Auflage, Capít.IV, pags. 114 y ss.; Max Scheler, Die Stellung des Menschen im Kosmos, Otto Rechl Verlag Darmstadt, 1930, págs. 44 y ss.; E. Husserl, Logica, traducción castellana, Revista de Occidente, 1929; J.P.Sartre, L'Être et le Néant, Paris, 1944; Ibidem, Esquisse d'une Théorie des Emotions, Hermann et Cie., Paris, 1948; M.Merleau Ponty, La Structure du Comportement, 3a.ed., Presses Universitaires de France, Paris, 1953; Ibidem, Les relations avec autrui chez l'enfant, Centre de / Documentations Universitaires, Paris, 1951; J.Ortega y Gasset, El Hombre y la Gente, Obras Póstumas, Revista de Occidente, Madrid, 1957; X.Zubiri, Editorial Pòblet, Buenos Aires, 1 , pags. y ss.; dem, "La Persona Humana", Revista de Occidente, Vol.I, N.1, Madrid, 1963, pags. 5-29; A.N.Whitehead, Process and Reality, New York, 1929.
- 4.- Cfr. M.Heidegger, an.cit., pags. 114 y ss.
- 5.- W.Sombart, Neo-Sociologia, Duncker & Humblot, Berlin, 1956, pag.30.
- 6.- R.Bierstadt, The Social Order, McGraw-Hill Book Co.Inc., New York, 2a.ed., 1963, pag. 288.
- 7.- M.Heidegger, an.cit., Cap.IV, pags. 114 y ss.; J.Ortega y Gasset, Obras Completas, Revista de Occidente, Madrid, 195
- 8.- M.Heidegger, an.cit., pags. 114 y ss.; Max Scheler, an.cit. pags.47 y 49; X.Zubiri, an.cit., pag. 327 y ss.
- 9.- J.Ortega y Gasset, El Hombre y la Gente, loc.cit., pag.135;

Cfr. Juan C. Agulla, La Contribución de Ortega a la Teoría Sociológica, Cuadernos de Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 1960, págs. 21-28; Ibidem, lógica, loc.cit., págs. 111 y ss.

- 10.- Ibidem; Cfr. M.Heidegger, op.cit.; J.P.Sartre, op.cit.; J. Ortega y Gasset, Obras Completas, loc.cit., Tome I, pag.322.
- 11.- J.Ortega y Gasset, El Hombre y la Gente, loc.cit., pag.177; Cfr. Juan C.Agulla, La Contribución de Ortega a la Teoría Sociológica, loc.cit., pag. 13 y 14.
- 12.- J.A.L.Singh and R.M.Zingg, Wolf-Children and Feral Man, Harper & Brothers, New York, 1942; Kingsley Davis, "Extreme Social Isolation of a Child", American Journal of Sociology, 45, January, 1940, págs. 554-565; Ibidem, "Final Note on a Case of Extreme Isolation", American Journal of Sociology, 52, March, 1947, págs. 432-437.
- 13.- J.A.L.Singh and R.M.Zingg, loc.cit.
- 14.- A.Pertmann, Zoologie und das neue Bild des Menschen, Revue des Deutsche Enzyklopädie, Hamburg, 1956; Ibidem, Biologische Fragmente u einer Lehre von Menschen, Benno Schwabe, Basel, 1944; J.P.Fulton, Physiology of nervous system, Oxford University Press, 3a.ed., New York, 1949; J.Raf Carballa, Cerebro Interno y Mundo Externo, Editorial Labor S.A., Madrid-Barcelona, 1952; J.Piaget, La Formation du Symbol chez l'enfant, Delachaux et Niestle, Neuchatel, Paris, 1948; I.L.Child, "Socialization", en Lidsay and al., Handbook of Social Psychology, Addison-Wesley co., Mass., 1954, págs. 655-692; A.Gesell and H.Thomson, The Psychology of Early Growth, Mac Millan, New York, 1950; J.H.S.Bossard and E.S.Bell, The Sociology of Child Development, Harper & Brothers, New York, 3a.ed., 1960; R.J.Havighurst, Human Development and Education, David MacKay Co., New York, 1953; T.Parsons and E.Shils, Toward a General Theory of Action, Harvard University Press, Cambr., Mass., 1959; R.K.Merton and al., Sociology Today, Basic Books, New York, 1959, etc., etc.
- 15.- Kingsley Davis, op.cit., págs. 432-437.
- 16.- X.Zubiri, Guerre y Alma, Course inédite, 1950-1951; Crr.F.J. Gende, "La Antropología de Zubiri", en Homenaje a Zubiri, Aleala, Madrid, 1952.
- 17.- A.Pertmann, Zoologie und das neue Bild des Menschen, loc.cit. M.Shcler, op.cit., págs. 30 y ss.

- 18.- Ibidem; Cfr. X.Zubiri, Cuerpo y Alma, loc.cit.; J.Ref Carballo, op.cit., introducción.
- 19.- Cfr. R.Bierstadt, op.cit., pag. 131, 132 y 134; K.Davis, op.cit.; Ibidem; Human Society, MacMillan Co New York, 1949; J. Ref Carballo, loc.cit.
- 20.- K.Davis, Human Society, loc.cit.; Ibidem, "Final Note on a Case of Extreme Isolation", op.cit.; J.A.L.Singh and R.M. Zingg, op.cit.; J.Ref Carballo, op.cit.; I.L.Child, op.cit. pag.655-692; P.Heints, "Person", en R.König (ed.), Sozial-lexikon, Fischer Lexikon, Fischer Bucherei, Frankfurt a.M., 1958 pag.220-225; A.Inkeles, "Personality and Social Structure", en R.K.Merton and al. (ed.), Sociology Today, Basic Books, New York, 1959, pag.249-276; M.B.Clinard, "Criminological Research", en R.K.Merton and al., op.cit., pag.509; J.A. Clausen, "Sociology of Mental Illness", en R.K.Merton and al. op.cit.; pag. 509-536; A.K.Cohen, "The Study of Social Disorganization", en R.K.Merton and al. (ed.) op.cit., pag. 461-484; etc., etc.
- 21.- Cfr. Kingsley Davis, op.cit.; J.Ref Carballo, op.cit.
- 22.- J.Ref. Carballo, op.cit.
- 23.- I.L.Child, op.cit.; P.Heints, op.cit., pag. 221; A.Inkeles, op.cit., pag. 250; R.Bierstedt, op.cit., pag. 190 y ss.; G.H.Mead, Mind, Self and Society, The University of Chicago Press, Chicago, Ill., 1933; R.Minton, "A ploten Century Crafts", no.                      or., G.                      ; Structure, arper Rev,                      or                      en,                      ; ley, Human Nature and the Social Order, Charles Scribner's Sons, New York, 1902; E.Durkheim, Education at Sociologia, Felix Alcan, Paris, 1922; etc.
- 24.- G.Simmel, Sozialogie, Duncker & Humblot, Berlin, 1902; L. Coser, The Functions of Social Conflicts, The Free Press of Glencoe, New York, 1956.
- 25.- A.Pertmann, Zeologie und die neue Bild des Menschen, op.cit. X.Zubiri, Cuerpo y Alma, op.cit.; Max Scheler, op.cit.
- 26.- K.Davis, "A Final Note on a Case of Extreme Isolation", op.cit., pag. 432-447. Cfr. nota 20 y 23.
- 27.- No se cuenta, por el momento, con una historia de las cien-

//cias del hombre de los últimos años. Existen sistematizaciones, normalmente, de tipo filosófico. Quizás una de las mejores la constituye el curso inédito de X. Zubiri sobre Cuerpo y Alma, ya citado.

- 28.- Ibidem; Cfr. fundamentalmente G.H. Mead, op.cit.; también, Margaret Mead, Coming of Age in Samoa, A Mentor Book, New American Library, New York, 1949; Ibidem, Growing up in New Guinea, A Mentor Book, New American Library, New York, 1953; C. Kluckhohn and al. (ed.), Personality in Nature, Society and Culture, 2a. ed., New York, 1953; A.L. Kroeber (ed.), Anthropology Today, Basic Books, New York, 1959; R. Linton, The Study of Man, D. Appleton-Century Co. New York, 1936; Lindsay and al., (ed.), Addisen Wesley Co., Mass., 19 ; J.B. Connant, Hombre Actual, traducción castellana, Compendios Neva, Buenos Aires, 1956; etc.
- 29.- Cfr. nota 19. Sorprende, sin embargo, que en manuales de Sociología, se sostengan principios tan poco fundados científicamente.
- 30.- Cfr. Margaret Mead, op.cit.; R. Linton, op.cit.; G.H. Mead, op.cit.; R. Bierstedt, op.cit.; A. Inkeles, op.cit.; I.L. Child op.cit.; etc.
- 31.- Cfr. X. Zubiri, Naturaliza. Historia. Dios, loc.cit.; J. Ortega y Gasset, El Hombre y la Gente, loc.cit.; Max Scheler, - A. Dampf, Theoretische Anthropologie, Dialp Verlag, Munchen, 1946.
- 32.- E. Durkheim, Education et Sociologie, loc.cit., pag. 22 y ss.
- 33.- R. Linton, The Cultural Background of Personality, loc.cit.; G.H. Mead, op.cit.; A. Kardiner, The Psychobiological Frontiers of Society, Columbia University Press, New York, 1945; etc. Es muy común ver los trabajos sobre "socialización" fundados sobre teorías de la personalidad, especialmente, de bases freudianas.
- 34.- Cfr. nota n.3; también, H. Ref Carballo, op.cit.; A. Portmann, Die Biologie und das neue Menschenbild, loc.cit.; J.F. Fulton, op.cit.; A. Gehlen, Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt, Athenaum Verlag, Bonn, 1958; P.D. MacLean, Psychosomatic Disease and the Visceral Brain. Recent Developments bearing on the Papez Theories of Emotion, Psychosom. Med., 1949, 11, pag. 338.

- 35.- Ibidem
- 36.- Ibidem
- 37.- W.Dennis, The Significance of Feral Man, American Journal of Psychology, 54, 1941, pags. 425-432; J.Rolf Carballo, op.cit.; A.Gehlen, op.cit.; A.K.Cohen, op.cit.; La bibliografía sobre estos temas sería inmensa; citamos algunos como ejemplos.
- 38.- Ch.Cookey, op.cit.; R.Linton, The Cultural Background of Personality, loc.cit.; A.Gehlen, op.cit.; R.Bierstaedt, op.cit., pags.190 y ss.; W.J.H.Sprott, Social Psychology, Methuen & Co.Ltd., London, 1956; Ch.Cookey, Social Organization, The Free Press of Glencoe, New York, 1956.
- 39.- Cfr. Juan C. Agulla, Teoría Sociológica, Loc.cit., pag.31-45 y 47-60.
- 40.- R.Linton, The Cultural Background of Personality, loc.cit.; A.Kardiner, The Psychological Frontiers of Society, loc.cit.; T.Parsons & E.A.Shils (ed.), op.cit.; L.Dufrenne, La Personnalité du Basse, Presses Universitaires de France, 1958.
- 41.- P.D.Mac Lean, "Psychosomatic Diseases and Visceral Brain. Recent Development Bearing on the Papez Theorie of Emotion", Psychosom. Med., 1949, 11, pags.338 y ss.; J.Rolf Carballo, op.cit.; A. Partmann, op.cit.
- 42.- J.Rolf Carballo, op.cit., pag.7.
- 43.- Ibidem
- 44.- X.Zubiri, Guerne y Alma, op.cit.; Max Scheler, op.cit.; A. Gehlen, op.cit.; M.Buver, Qué es el Hombre?, traducción castellana, Fondo de Cultura Económica, Breviario N.10, México 3a.ed., 1954.
- 45.- Sobre una discusión sobre el concepto de "función", cfr. R. K.Merton, Social Theory and Social Structure, The Free Press, Glencoe, Ill., 1957, pags. 19-46; desde una perspectiva antropológica, cfr. A.R.Radcliffe-Brown, "On Social Structure", The Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, 1940, 70, Parte I, pag. 9-10; Ibidem, "On the Concept of function in Social Sciences", American Anthropologist, 1935, 37, pags 395 y ss.; B.Malinowski, "Anthropology", Encyclopedia Britanica, First Supplementary



Volume, London and New York, 1936, pag. 132-133; desde una perspectiva l6gica, Cfr. Ernst Nagel, Logic Without Metaphysics, The Free Press, Glencoe, Ill., 1957; Cfr. Juan Carlos Agulla, Estructura y Funci6n, Cuadernos de Sociologia, Instituto de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Aut6noma de M6xico, M6xico, 1962.

46.- J.A.L.Singh and R.M.Zingg, op.cit.; J.Raf Carballo, op.cit.

47.- K.Davis, op.cit.; La bibliografia sobre problemas de adaptaci6n, tanto en el campo de la Psicologia Social como de la Sociologia, es muy extensa; los trabajos sobre problemas "aculturation" han sido muy estudiados por los antrop6logos sociales. Por citar una obra cl6sica, W.I.Thomas and F.Znaniecki, The Polish Peasant in Europe and America, Knopf, New York, 5 vol., 1918.

48.- Las obras de los antrop6logos culturales son decisivas. Cfr. L.Kroeber, op.cit.; Margaret Mead, op.cit.

49.- A.Portmann, Zoologie und das neue Bild des Menschen, loc.cit.; D.Katz, Mensch und Tier. Studien zur vergleichenden Psychologie, Zurich, 1948; C.Hayes, The Ape in our House, Harper & Brothers, New York, 1951.

50.- X.Zubiri, Naturaleza, Historia, Dios, loc.cit., nota pag.349; Cfr.tambi6n, G.H.Mead, op.cit.; S.Freud, The Basic Writings, Modern Library, New York, 1938, pag. 553-632; Juan C. Agulla "La Persona Social", Revista de Humanidades, Universidad Nacional de C6rdoba, 7, C6rdoba, 1964, pags. 3-30; X.Zubiri, "El Hombre, realidad personal", Revista de Occidente, Segunda Epoca, A6o I., N.1, 1963, pags. 5-29.

51.- Max Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, vierte, neu herausgegebene Auflage, J.B.C.Mehr (Paul Siebeck), T6bingen, 1956; Cfr. Juan C. Agulla, Max Weber und die Theorie des sozialen Handelns, M6nchen, 1964; Talcot Parsons, The Structure of Social Action, The Free Press, Glencoe, Ill., 1949; T.Parsons & E.A.Shils, op.cit.

52.- T.Parsons, especialmente.

53.- T.Parsons & E.A.Shils, op.cit.; G.H.Mead, op.cit.; aqu4 hay que tener en cuenta toda la "escuela" de Psicologia y Sociologia denominada "Behaviorism".

- 54.- Cfr. Max Weber, Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, J.B.C.Mohr (Paul Siebeck), Tübingen, 1920; y por cierta, los trabajos de los antropólogos culturales ya citados; Cfr. También, A. Vierkandt (ed.), Handwörterbuch der Soziologie, Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart, 1931; y A.Weber, Kulturgeschichte als Kultursociologie, Büchergilde Gutenberg, Frankfurt, // 1950.
- 55.- J.Ortega y Gasset, El Hombre y la Gente, loc.cit., pag.68; Cfr. Juan C.Aguila, Max Weber und die Theorie des sozialen Handelns, op.cit.
- 56.- X.Zubiri, Naturaleza, Historia, Dios, loc.cit., pags.327-359.
- 57.- Cfr. bibliografía citada en notas 28. 30, 32 y 38.
- 58.- J.Ortega y Gasset, El Hombre y la Gente, loc.cit., pags.100-11
- 59.- Ibidem; M.Heidegger, op.cit.; M.Scheler, op.cit.; J.P.Sartre, op.cit.; W.James, op.cit.
- 60.- La bibliografía es muy grande; un indicador podría ser el trabajo de L.K.Frank, "Man's Multidimensional Environment", Life Monthly, Vol.LVI, 1943; también T.Parsons, The Social System, The Free Press, Glencoe, Ill., 1957.
- 61.- Cfr.R.K.Merton, op.cit., pags.19-46; T.Parsons, The Social System, op.cit.; Ernst Nagel, The Structure of Science, Harcourt, Brace & World, New York & Burlingame, 1961; también J.Ortega y Gasset, El Hombre y la Gente, loc.cit.; Juan C. Aguila, "La Persona Social", loc.cit., pag. 4-5.
- 62.- El concepto de "inter-acción" es un concepto muy usado en Sociología. Cfr. Parsons, Merton, Max Weber, etc.
- 63.- Cfr. T.Parsons & E.A.Shils, loc.cit., especialmente la Introducción; J.C.Aguila, Estructura y Función, loc.cit., Cap. II y III.
- 64.- Ibidem.
- 65.- Cfr. X.Zubiri, op.cit., pags.327-359; J.Ortega y Gasset, op.cit.; A.Ghelen, op.cit.; etc.
- 66.- J.Ortega y Gasset, op.cit., pag. 110.

- 67.- Ibidem, pag. 99-100.
- 68.- Cfr. Max Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, Grundbegriffe, Cap.I, loc.cit.
- 69.- J.Ortega y Gasset, op.cit., pag.86; Cfr. Otto Klineberg, Social Psychology, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1954; M.Sherif, The Psychology of Social Norms; Ibidem, An Outline of Social Psychology, Harper & Brothers, New York 1948; M.Parsans & Bales, Family, Socialization and Interaction Process, Free Press, Glencoe, Ill., 1955; G.Homan, The Human Group, Harcourt, Brace, New York, 1950; R.F.Bales, Interaction process analysis: A Method for the Study of Small Groups, Madison-Wesley, N.Y., 1949.
- 70.- Cfr. W.G.Sumner, Folkways, Ginn & Co., Boston, 1906, pag.3 cuando dice: "...from the first acts by which men try to satisfy needs, each act stand by itself, and looks no further than the immediate satisfaction. From recurrent needs arise habits for the individual and customs for the group, but these results are consequences which were never conscious, and never foreseen or intended. They are not noticed until they have long existed, and it is still longer before they are appreciated"; también, E.Durkheim, Educación et Sociología, Felix Alcan, Paris, 1902, pag.49; J.Ortega y Gasset, El Hombre y la Gente, loc.cit., pag.174; 207, 208, etc.; Max Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, loc.cit., Cap.I; Juan C.Aguila, Max Weber und die Theorie der sozialen Handlung, loc.cit.
- 71.- J.Ortega y Gasset, op.cit., pag. 216; Cfr. Juan C.Aguila, La Contribución de Ortega a la Teoría Sociológica, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 1962, pags. 21-35.
- 72.- Cfr. W.G.Sumner, op.cit., pag. 3; Max Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, loc.cit., Tomo I, Cap.I; E.Durkheim, Les Regles de la Methode Sociologique, Bibliotheque de Philosophie Contemporaine, Felix Alcan, Paris, 1926; J.Ortega y Gasset, El Hombre y la Gente, loc.cit., pag. 207-208; Cfr. también, Ch.Coeley, op.cit.; G.H.Nead, op.cit.
- 73.- Ibidem esta idea tiene una larga tradición en la Sociología ya que fue esbozada por el mismo Comte con su idea sobre el "consensus", cfr. A.Comte, Cours de Philosophie Positive, Neuvième Edition, J.B.Baillière et Fils, Paris, / 1864.

- 74.- E. Durkheim, De la División du Travail Social, Bibliothèque de Philosophie Contemporaine, Felix Alcan, Paris, 1924.
- 75.- Max Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, loc.cit., Tomo I Cap. I; J. Ortega y Gasset, España Invertebrada, Revista de Occidente, Madrid, 1924, págs. 33 y ss.
- 76.- Estos "Factores", normalmente, son considerados como parte del mismo ejercicio del "rel". En sí se trata de elementos de "fuera" del "rel", pero de la inter-acción, es decir, / de elementos, por ejemplo, de la personalidad. R.K. Merton, uno de los sociólogos más inteligentes del momento, advierte este hecho, cuando habla que no se puede confundir la "consecuencia objetiva observable" y las "disposiciones subjetivas" (Aims, motives, purpose). Estos elementos subjetivos provienen de la estructura de la personalidad (psicológica) de la interacción. Cfr. Robert K. Merton, op.cit., // pag. 24.
- 77.- Ibidem; se conviene olvidarse el papel que juegan en el ejercicio del "rel" ciertos elementos de la misma "situación social". Se les suele llamar a muchos de esos elementos: / "aspectos cuasi-estructurales de los sistemas sociales"; / cfr. Harry M. Johnson, Sociology: A Systematic Introduction Macerthur, Arce and Weir, New York, 1960, págs. 60-63; Cfr. Juan C. Aguilá, "Conceptos Sociológicos", Revista de Occidente, nº 34, enero, 1966, pag. 58-73.
- 78.- El problema de las funciones manifiestas y latentes, ha sido desarrollado por R.K. Merton, op.cit., págs. 19-84. Este tema también tiene tradición en la Sociología, en los clásicos y, por cierto, en los antropólogos. Las definiciones de Merton son válidas. Importante, sin embargo, es destacar que esas funciones afectan tanto a la estructura social como a los "hábitos sociales" (status). Este hecho ya fue destacado por W.G. Sumner, op.cit., pag. 3, cuando habla de "habits" y "customs"; Cfr. Juan C. Aguilá, "Conceptos Sociológicos", loc.cit.
- 79.- El concepto de "rel-set" ha sido desarrollado por R.K. Merton, op.cit., págs. 370-380; una buena aplicación empírica de este concepto se encuentra en W.J. Huntington, "The development of a Professional Self-Image", en Robert K. Merton, W.G. Reader, M.D. and P.L. Kendall (ed.), The Social Structure of Social Theory, Harvard University Press, 1957, págs. 1-10. En el presente contexto no se sigue la idea de Merton, sino que se le da una "significación" distinta. Sin embargo, creemos

pueden tener muchos elementos compatibles en sus significados.

- 80.- El concepto de "socialización" es muy común en Sociología y en Psicología Social. Sin embargo, creemos, se aplica con una gran dosis de arbitrariedad, confundándose el nivel de su significado. No se puede dar bibliografía, sin embargo, como un ejemplo de la confusión de lo sociológico con lo psicológico, cfr. I.L.Child, "Socialization" en Lindsay and al Handbook of Social Psychology, Addison-Wesley and Co., Mass. 1954, págs. 655-92; cfr. Juan C. Agulla, "La Formación de la Pefsona Social" como proceso social", Cuadernos de las Institutas, Instituto de Sociología Raúl A. Orgaz, 80, Córdoba, XVII, págs. 55-95; también, E. Durkheim, Education et Sociologie, loc.cit., págs 49 y 50.
- 81.- La idea de "integración" no es un postulado, sino un hecho de constatación empírica; por lo tanto, se trata siempre de "grados" de integración que dependen de la definición; cfr. Robert K. Merton, Social Theory and Social Structure, op.cit., págs. 26 y 27. Con todo, consideramos pertinente hacer la distinción entre la sociedad y la persona social, ya que de esta manera se distingue de la "integración" de la personalidad, que corresponde a la Psicología. Estos conceptos tienen un valor analítico, que permite "explicar" la función de la integración; y a su vez, mostrar como siempre, tanto el hombre como la sociedad, pueden ser objeto de manejo y organización. Cfr. Juan C. Agulla "Conceptos Sociológicos", loc.cit.
- 82.- El concepto de "atenia" que introducimos en este texto ya tiene una cierta vigencia social para significar algo no integrado, especialmente cuando se trata de "expectativas" ante las cuales no se sabe reaccionar. La definición del Diccionario de la Real Academia dice: "Falta de tono y de vigor, o debilidad de los tejidos orgánicos, particularmente de los contractiles", pag. 142, Dieciséisava edición. Este concepto que si bien viene de la Medicina, tiene en el presente contexto unavalidez heurística, exageradamente como el concepto de Anemia que ya trató Durkheim y que Merton le ha dado, en el momento presente, plena vigencia científica en el campo de la Sociología; cfr. Robert K. Merton, op.cit., págs. 131-160.
- 83.- La bibliografía sobre comportamiento desviado es muy extensa. Para una aproximación a ella, cfr. Albert K. Cohen, "The Study of Social Disorganization and Deviant Behavior", en R.K. Merton, L. Broom and L.S. Catterall Jr. (ed.), Sociology Today, Basic Books, New York, 1959, págs. 461-484; R.E.L. Faris, Social Disorganization, Ronald Press,

New York, 1955; también en las obras de Parsons y Merton ya citadas en este texto.

- 84.- La idea de "patología Social", si bien de origen médico tiene su larga tradición en la Sociología bajo el nombre de la "cuestión social", como lo decían los sociólogos del siglo XIX en Francia. Se mantiene un poco esta tradición / debido al uso del análisis "funcionalista" en Sociología, lo cual implica que no se refiere, ahora, solo a las causas de criminalidad, alcoholismo, etc., sino a todo comportamiento que se sale del "pattern" establecido y reconocido en el grupo o sociedad; cfr. Albert K. Cohen, Delinquent Boys. The Culture of the Gang, Free Press, Glencoe, 1955.
- 85.- Ibidem; Cfr. R.K.Merton, op.cit., págs. 26-27; quizás el concepto de "responsabilidad social" haya que trabajarlo. La idea de control, interno y externo, está muy difundida en la Sociología moderna. Los controles sociales externos, teóricamente, no ofrecen problemas; sin embargo, los controles sociales internos -a lo menos en el presente / contexto- ofrecen ciertos problemas, porque la literatura normalmente se ha referido a problemas de psicología, especialmente, a los vinculados a los "sentimientos de culpa y de vergüenza" como formas de controles sociales internos, que desarrolló Freud, con su teoría de la "libido". Creemos que se puede hablar de "controles sociales internos", pero vinculados a la formación de la "persona social", es decir, al aprendizaje de "roles", sin necesidad de recurrir a los controles psicológicos (estos, por cierto, también intervienen en el ejercicio de los roles, pero como factores de "resistencia"). Este es un tema que / interesa, muy especialmente, a la Sociología de la Educación. Quizás habría que desarrollar un concepto más sociológico como, por ejemplo, el de "responsabilidad" (del / status).
- 86.- Cfr. Max Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, loc.cit., Tomo I, Cap.1; J.Ortega y Gasset, El Hombre y la Gente, loc.cit., pag. 310-12; W.Meere et Gurvitch, La Sociologie aux XIX<sup>ème</sup> Siècle, Presses Universitaires de France, Paris, 1952.
- 87.- La idea de "equilibrio" es fundamental en el análisis estructural-funcionalista. Esta idea, también es de constatación empírica, y por cierto se basa en una definición a-

//nalítica. Los grados de equilibrio dependen del juego de fuerzas y de la valoración social de las mismas. Cfr. Juan C. Agulla, Estructura y Función, loc.cit.; R. Dahrendorf, "Struktur und Funktion", Kahner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1955, 7, pag. 492-519.

- 88.- El ejercicio del "rol" constituye la "función" sociológicamente relevante; cfr. R. Linton, The Cultural Background of Personality, loc.cit.; T. Parsons, The Social System, loc.cit.; R.K. Merton, op.cit. Per cierto que, al respecto, no hay un acuerdo entre los sociólogos. En el presente contexto no se cree que el concepto de "función" sea sociológico; ya la idea de "rol" lleva implícito este sentido, lo mismo que la idea de "interacción". La idea de función solo puede ser aplicada a la relación entre / las estructuras biológicas del hombre y la convivencia, o entre las "instituciones" y la sociedad.
- 89.- La "integración" perfecta no existe, en el mundo real; se trata de un problema de constatación empírica sobre la base de una definición. Per eso, el concepto es meramente analítico.
- 90.- Precisamente porque se trata de un concepto analítico, es posible "explicar" el proceso de cambio social ya que actúa como una "categoría" para sistematizar los procesos, y con ello, hacerlos comprensibles. La "integración" de los status es muy importante ya que permite establecer la "función" de los roles sobre el hombre. Per eso, se tiene "status" y se ejercitan "roles"; cfr. Juan C. Agulla, "Conceptos Sociológicos", loc.cit.
- 91.- Juan C. Agulla, "Problemática de las Sociedades en Desarrollo Industrial", en L. Mendieta y Muñoz, Sociología del Desarrollo, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1963.
- 92.- Cfr. Robert K. Merton, op.cit., pag. 23 y ss. Tanto la función como la dis-función es una consecuencia de la interacción, per eso es que no se asimila aprepósito o motivación.
- 93.- Cfr. Karl Mannheim, Diagnóstico de Nuestro Tiempo, traducción castellana, Fondo de Cultura Económica, Colección Popular, 3a.ed., 1959, Cap. IV y V, pags. 78-139. Mannheim define a la educación de la siguiente manera: "...técnica

para influir en la conducta humana y como un medio de control social", op.cit., pag. 105; Cfr. Juan C. Agulla, "La Sociología de la Educación", Sociologia Internationalis, Internationale Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Duncker & Humblot, Berlin, April, 1965.

94.- Ibidem.

95.- La bibliografía sobre cambio social es inmensa; sin embargo constituye la parte teóricamente más débil de la Sociología. Fuera de los clásicos (Comte, Spencer, Marx), habría que citar, por un lado, a Max Weber y, por el otro, a una serie de autores modernos: P.A. Sorokin, Social and Cultural Dynamics, American Book, New York, 1937; Ibidem, Social Mobility, Harper & Brothers, New York, 1927; W.F. Ogburn, Social Change, Viking Press, New York, 1950; R.M. MacIver, Social Causation, Harper Torchbooks, New York, 1964; H.G. Barnett, Innovation: The Basis of Cultural Change, McGraw-Hill Paperbacks, New York, 1953; Allen, Hart, Miller, Ogburn and Ninkoff, Technology and Social Change, Appleton-Century-Crofts, Inc., New York, 1957; R.T. LaPiere, Social Change, McGraw-Hill, New York, 1964; W.E. Moore, Social Change, Foundations of Modern Sociology Series, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1964; Juan C. Agulla, "Conceptos Sociológicos", loc.cit., pag. 70, 71 y 72. Si la función es la que estructura la situación y los hábitos sociales, y esa función, sociológicamente, es el ejercicio del rol o roles, el cambio de las estructuras que se percibe es sólo un cambio de la función que permite la estructuración de una nueva situación.

96.- Cfr. R.T. LaPiere, A Theory of Social Control, McGraw-Hill New York, 1963.

97.- H.G. Barnett, op.cit.; Cfr. Juan C. Agulla, Estructura y Evolución, loc.cit., Cap.V.

98.- Para ver cómo se estructura una situación, cfr. trabajos de Psicología Social, por ejemplo, los de M. Sheriff, op.cit.; Esta forma de cambio social se hace a nivel de cada una de las estructuras; y el cambio se da porque se ejercen nuevos roles y con ello se establece otro sistema de relaciones sociales; Cfr. Juan C. Agulla, "Conceptos Sociológicos", loc.cit., pag. 70 y 71.

99.- Cfr. H.G. Barnett, op.cit.; también, W.F. Ogburn, op.cit. y



sobre todo, W.E.Meere, op.cit., cap.1 y 3. La "innovación" puede proceder tanto del individuo como de la situación social; siempre es para la estructura, algo nuevo (por eso es lo mismo una nueva idea, una motivación, un invento tecnológico, una inmigración masiva, una catástrofe física, etc.)

100.- J.Ortega y Gasset, El Hombre y la Gente, loc.cit., pag.27.

101.- W.E.Meere, op.cit., Cap.4 y 5; Cfr. R.K.Merten, op.cit.; T.Parsens, The Social System, op.cit.; Juan C. Agulla, Estructura y Función, loc.cit., capV.

102.- T.Parsens, The Social System, loc.cit.

103.- Se nota un gran descuido entre los sociólogos sobre esta forma de cambio social; es decir, sobre el cambio social inducido. La nueva literatura sobre los problemas del desarrollo, ha llevado a plantear esta problemática. Cfr. J.Medina Echavarría, Aspectos Sociales del Desarrollo Económico, Editorial Andrés Bello, Santiago, 1979; también Juan C. Agulla, "Problemática de las Sociedades en Desarrollo industrial", op.cit.

104.- Cfr. J.Ortega y Gasset, El Hombre y la Gente, op.cit., pag. 27.

105.- X.Zubiri, Naturaleza, Historia, Dios, loc.cit., pag. 349.

106.- Se trata de dos formas organizadas de planificación e de inducción del cambio social que buscan "transformar". / Cfr. UNESCO, ECLA, UNITED NATIONS, CELADE, "Situación Demográfica, Económica, Social y Educativa de América Latina", en Proyecto Principal de Educación, Unesco, Bulletin N.13, / January-March, 1962, pags. 13-111; Cfr. Juan C. Agulla, Entwicklung und Gesellschaft, soziale Strukturen und Sozialen Wandlungen in Argentinien, Intesyer Verlag, Baden-Baden, 1967.

107.- Cfr. R.K.Merten, op.cit., pags. 121-194.

108.- El concepto de "status" es uno de los conceptos menos claros de la Sociología moderna; y por cierto, de los más contradictorios. Sin embargo, todos están de acuerdo que es algo que se tiene, y no que se ejerce; también, que es como una "expectativa", por eso se le presenta, normalmente, como un conjunto de derechos (autoridad, remuneración, privilegios, inmunidades y prestigio). En el presente con-

//texto, por cierto, tiene una acepción diferente, y si se quiere, muy poco ortodoxa. No se trata aquí de una discusión sobre el concepto, sino de una clarificación de un hecho, aunque se respeta en el sentido aquello en lo que todos (o casi) están de acuerdo. Cfr. Juan C. Agulla: "Conceptos Sociológicos", loc.cit.

## **Capítulo V**

### **LA EDUCACION COMO OBJETO DE LA SOCIOLOGIA**

---

## LA EDUCACION COMO OBJETO DE LA SOCIOLOGIA

### 1.- Advertencia Preliminar

Hemos de tratar, ahora el tema de la Sociología de la Educación como conocimiento de la "socialización" y de la / "educación" como fenómenos y como procesos sociales. Lógicamente, cuando nos referimos a fenómenos y a procesos sociales apuntamos hacia una misma realidad, solo analíticamente separable, la una en su forma estática y la otra en su forma dinámica. Aunque esto es obvio, dado el carácter propio de la realidad social, nunca está de más repetirlo a fin de evitar "ab-initio" lamentables equívocos. El tema que nos ocupa es, por cierto, de carácter general y se apoya en la universalidad de los procesos de socialización y de educación, ya que se han dado en todas las sociedades y en todos los momentos históricos.

La necesidad de una parte general de la Sociología de la Educación se destaca claramente en el momento presente cuando se tiene a la vista el sinnúmero de definiciones existentes sobre estos procesos, sin ninguna posibilidad de lograr un acuerdo básico para iniciar una tarea estrictamente científica. A partir de Durkheim, cada sociólogo que se

ha ocupado de la educación, por ejemplo, se ha sentido en la obligación -y la necesidad- de definir el fenómeno y el proceso educativo y, por lo general- lo que no deja de ser una paradoja- de una manera distinta no obstante que todos de- / claran su posición científica<sup>1</sup>. En el momento presente, y / por distintas razones que no es el momento de tratar, adoptar una u otra definición casi implica quedar enredado en / las mallas de una "escuela" o de un "sistema" sea sociológico, sea pedagógico o sea filosófico<sup>2</sup>. Una Sociología de la / Educación, con las pretensiones de elaborar una teoría sociológica empírica sobre la educación, no puede admitir, bajo / ningún concepto, este punto de partida. "Las ortodexias y las heterodexias -ha dicho con notable precisión Radcliffe-Brown<sup>3</sup>- no tienen cabida dentro de las ciencias". Nada sería más pernicioso, en el momento presente, para la Sociología de la Educación que andar buscando la adhesión a un "sistema" o a / una "escuela".

Las definiciones de los fenómenos y procesos socializador y educativo, por lo general, han estado "condicionadas" por exigencias de la Pedagogía, con lo que, desde una perspectiva sociológica, se abandonaba la observación objetiva y neutral de los mismos. Por otra parte, y al margen de las consecuencias que tiene este "condicionamiento", las definiciones existentes, por lo general, o bien han sido demasiadas

////de imprecisas en la medida en que no permite distinguir fenómenos y procesos distintos (formación, socialización, / individualización y educación)<sup>4</sup>, o bien han sido demasiado "operativas" en la medida en que se han limitado a las posibilidades teóricas y de investigación con que se contaba en un momento determinado o en una sociedad determinada<sup>5</sup>. Este otro planteo, también, tiene notables consecuencias para el desarrollo teórico y de la investigación en la Sociología de la Educación. Por eso, una parte general y analítica, dedicada exclusivamente a la definición de los conceptos y a la distinción de los fenómenos y procesos semejantes, es absolutamente necesaria ya que ella va a delimitar, precisamente, el "objeto" de estudio de la Sociología de la Educación y va a permitir una sistematización de las conclusiones empíricas con que se cuenta en el momento presente. Por el momento, no contamos con esta parte general y analítica, y quizás por ello se encuentra esta rama especial de la Sociología tan poco desarrollada<sup>6</sup>.

Esta parte general y analítica debe buscar distinguir claramente los procesos de formación, de socialización, de individualización y de educación, los que se encuentran, en la literatura contemporánea, completamente confundidos. De estas distinciones surgirán las respectivas definiciones atinadas a lo que dicen los mismos fenómenos. La validez de

una ciencia se funda en la claridad de sus conceptos, de tal suerte que, por un lado, aprese correctamente el fenómeno / que estudia y, por el otro, lo haga comprensible y válido / para cualquiera. Esta es la universalidad de las ciencias. Por eso, una parte general y analítica de la Sociología de la Educación tiene un carácter "fundante" de la misma en la medida en que trata con los conceptos y definiciones básicas de la disciplina que tienen un carácter general y universal. Pero a la vez, tiene que estar fundada en conclusiones empíricas para que responda a lo que los fenómenos y procesos manifiestan, sin interpolaciones de "interpretaciones" teóricas o filosóficas.

La Sociología de la Educación, en el momento presente, cuenta con material suficiente para emprender esta tarea ya que, por un lado, se cuenta con una considerable cantidad de investigaciones empíricas y conclusiones generales dadas por distintas ciencias del hombre (Biología, Medicina Psicosomática, Psicología, Sociología, etc.)<sup>7</sup>, y por el otro, se cuenta con una teoría sociológica más o menos evolucionada, un método científico lo suficientemente objetivo para que sus conclusiones tengan validez universal y una técnica de análisis lo suficientemente probada para que sus deducciones / tengan validez lógica. Sólo sobre estas bases es posible una parte general y analítica de la Sociología de la Educación,

es posible iniciar esta tarea en el momento presente con el fin de poner un poco de "orden" en la teoría y de "orientar" a la investigación en este campo de la Sociología. Con ese / objetivo y buscando sistematizar la problemática hemos introducido en esta obra el Capítulo anterior propio de la Sociología General.

Antes de terminar con esta Introducción quisiéramos hacer dos advertencias que no por ser demasiado escuetas son / menos importantes. Si bien ambas tienen un carácter muy general, es decir, muy vinculadas a la propia Sociología, son particularmente relevantes cuando se trata de la Sociología de / la Educación. Por un lado, quisiéramos destacar, en forma clara y terminante, el campo de la Sociología de la Educación / "frente" al campo de la Psicología Pedagógica y al campo de la Psicología Social. Si de algún vicio adolece la literatura contemporánea sobre Sociología de la Educación es que no ha intentado distinguir lo exclusiva y específicamente sociológico de lo exclusiva y específicamente psicológico cuando se ha enfrentado con el fenómeno y el procesos educativo. Por eso, casi todos los autores americanos de los últimos tiempos -y entre ellos, los más significativos<sup>8</sup>- se han visto precisados a incluir capítulos de Psicología Pedagógica o de Psicología Social en las obras de Sociología de la Educación, nosotros hemos preferido introducir un capítulo de Conceptos



Sociológicas. La trascendencia que tiene la introducción de un capítulo de Psicología reside en que después se recurre a esas teorías psicológicas para explicar "sociológicamente" el fenómeno educativo. Esta es una falla que se advierte insistentemente en la Sociología de la Educación americana, / quizás por influencia, por un lado, de la mayor evolución / teórica y científica de la Psicología frente a la Sociología y, por el otro, a la presión de las teorías pedagógicas que todavía no se han podido desprender del "lastre" de psicologismo que se escende en ellas. De cualquier manera, creemos que es absolutamente imprescindible la distinción a los fines de tender las líneas para elaborar una auténtica -y exclusiva- teoría sociológica sobre la educación que, por // cierto, no debe tener la pretensión de explicar "todo" el / fenómeno educativo, sino lo que le corresponde "analíticamente". Hay que entrar en la tarea de elaborar, sobre bases empíricas, una teoría sociológica de la educación y no apelar al recurso -siempre fácil- de las teorías psicológicas, primero, porque orientan la Sociología por una vía errada y, segundo, porque no permite la evolución de la Sociología de la Educación.

La falta de una parte general y analítica que busque definiciones sociológicas claras y distintas es la causa fundamental de este vicio de la Sociología de la Educación

en el momento presente. Evidentemente cualquier ciencia social puede definir un determinado fenómeno de la realidad / social -que son comunes a todas ellas-, pero nunca sobre la base de las categorías "descriptivas" de la realidad social, sino sobre la base de las categorías "analíticas" propias de cada una de ellas. Estas categorías son las que van a explicar y precisar, analíticamente, el fenómeno e el proceso que se estudia; y sobre ellas, es posible elaborar una teoría sociológica sobre la educación. Por eso, en el presente trabajo, hemos de adoptar una perspectiva exclusiva y exclusivamente sociológica -es decir, utilizando categorías analíticas propias de la Sociología- para apreciar el fenómeno y el proceso educativo.

Por el otro lado, quisiéramos destacar, en forma clara y terminante, el campo de la Sociología de la Educación "en" (no decimos "frente a") la Sociología General; esto significa, simplemente, quedarse en el campo de la Sociología. Esto, por cierto, implica una serie de riesgos y restricciones de carácter teórico ya que presupone ciertas bases generales de la problemática sociológica. Pero la Sociología de la Educación es una rama especial de la Sociología; por lo tanto, intrínsecamente, presupone a la Sociología General y no a la Pedagogía. Por ello, nuestra teoría, nuestra metodología y nuestra sistematización ha de ser estrictamente so-

//ciológica. Pero, todavía más: concentrada únicamente en el fenómeno y el proceso educativo, ya que ello justifica la exigencia de una Sociología de la Educación. Dejaremos de lado, / en consecuencia, todo el material que escape a estos principios: que no sea sociológico y que no se refieran al fenómeno y al proceso educativo. Con ello, naturalmente, se quiere significar que se dejará de lado el material correspondiente -con todo su valor, por cierto- a otras ramas de la Sociología o a otras Sociologías Especiales.

La Sociología de la Educación, como ya le destacamos en repetidas oportunidades, está en condiciones -no obstante el / grado de desarrollo teórico en ciertos aspectos y la falta de investigaciones en algunos campos- de emprender esta tarea<sup>9</sup>, si por un lado, no se atiene exclusivamente a lo que se "rotula" / como Sociología de la Educación y, por el otro, revisa el material existente sobre el proceso educativo en otros campos de / la Sociología o de las Sociologías Especiales. Pero para lograr este objetivo es necesario distinguir el "campo" de la Sociología de la Educación "frente" a la Psicología de la Educación o la Psicología Social y ubicarse "dentro" de la Sociología con la concentración en su fenómeno y proceso propio: la educación como fenómeno y como proceso social. Para esto, en resumen, debe, por una parte, definir correctamente el objeto de su conocimiento y distinguir los fenómenos y procesos semejantes y, por la otra, justificar la ocupación de la Sociología

//gía con la educación. A partir de este análisis se desprenderán los problemas específicos de la Sociología de la Educación. Con ello se logra "un criterio" para la sistematización de las conclusiones científicas comprobadas, dentro de la "batería", de hipótesis con que se cuenta en lo que se refiere a la educación como fenómeno y como proceso social. Nuestro intento, fundado sobre estas bases, en sí, constituye una "estrategia" de análisis sociológico para comprender y explicar el / proceso educativo como proceso social.

## 2.- Introducción

Lo que pretende el presente Capítulo es fijar los lineamientos generales y básicos de una Sociología de la Educación. La premisa de que se parte consiste en presuponer que el desarrollo humano tiene que determinar los lineamientos generales de una Sociología de la Educación<sup>10</sup>. De allí que el análisis/ del mismo constituye la problemática fundamental del presente Capítulo<sup>11</sup>.

Tres constataciones empíricas, fundamentalmente, nos llevan a intentar esta aventura. La primera está dada por el hecho ya destacado de la escasa evolución teórica de la Sociología de la Educación en el momento presente, no obstante su // "larga tradición" como disciplina independiente<sup>12</sup>, este hecho, por cierto, le han advertido una serie de sociólogos de la edu-

//cación<sup>13</sup>. La escases de investigaciones empíricas en el /  
campo de la Sociología de la Educación, hechas con una pers-  
pectiva sociológica y una metodología científica<sup>14</sup>, reafirma  
la falta de maduración teórica de la Sociología de la Educa-  
ción, hasta el punto que se ha afirmado que es una de las ra-  
mas de la Sociología menos desarrollada<sup>15</sup>. La segunda está /  
dada -y quizás como una consecuencia de la constatación ante-  
rior- por el hecho de la falta de claridad analítica con res-  
pecto al campo de actuación y los límites de la Sociología de  
la Educación, este hecho -y sobre el cual hemos insistido ba-  
sante en este trabajo- por cierto, se advierte en la canti-/  
dad de definiciones distintas de esta disciplina dadas por /  
los diferentes autores y en los intentos de sistematización  
de los manuales de Sociología de la Educación<sup>16</sup>. La extrape-  
lación de principios -y necesidades- pedagógicas, de la que  
no es ajena la tradicional "educational Sociology" americana<sup>17</sup>,  
contribuye a esa falta de claridad con respecto al campo de /  
actuación de la Sociología de la Educación y a la fijación de  
sus límites. La tercera está dada por el hecho del "regiona-  
lismo" (valga la expresión) de las conclusiones obtenidas de  
investigaciones empíricas que, casi exclusivamente, se han le-  
grade en los EE.UU.<sup>18</sup>, este hecho, por cierto, le advierten  
los sociólogos de la educación de otras áreas que no sean de  
las así llamadas sociedades desarrolladas<sup>19</sup>. La concentración  
de las investigaciones en los problemas de organización de la

educación formal y la elaboración de las teorías sobre esas bases, explica el "regionalismo" de esas teorías y dificulta el aprovechamiento y generalización de las mismas.

Sin embargo, la escasez de investigaciones empíricas en el campo de la Sociología de la Educación, según nuestro saber y entender, es mucho más "aparente" que "real". Si bien es cierto que el material sistematizado bajo el rubro de Sociología de la Educación, con una perspectiva y criterio sociológicos, es escaso<sup>20</sup>, no lo es tanto cuando se "revisa" el material de investigaciones de otras ramas especiales de la Sociología que, de una u otra forma, se han enfrentado con el fenómeno educativo (familia, comunidades, estratificación social, grupos informales, criminología, delincuencia juvenil, religión, etc.)<sup>21</sup>. Evidentemente este material hasta la fecha, no está sistematizado como Sociología de la Educación. Y no está sistematizado este material porque, en última instancia, no / está claro el campo de actuación y los límites de la Sociología de la Educación. La literatura más valiosa en el campo de la Sociología de la Educación, en el momento presente, normalmente ha tendido a concentrarse en el análisis y estudio de los problemas que emanan de la educación formal y, muy especialmente, de la educación escolar<sup>22</sup>. Esto se ve muy claramente en los EE.UU.<sup>23</sup>. Sin lugar a dudas, se cuenta, en el momento presente, con buenos estudios sobre organización escolar, sobre roles educativos, sobre sistemas formales de educación a te-

//des los niveles, sobre la educación como profesión, etc. La causa de ello quizás se encuentre en la "presión" que ejercen sobre los sociólogos de la educación los Departamentos o Escuelas de Pedagogía o de Educación<sup>24</sup> y, en parte, la tradición americana de la "educational Sociology"<sup>25</sup>. Esta concentración / sobre estos problemas ha tenido una doble repercusión para el desarrollo de la Sociología de la Educación, sobre todo, en los EE.UU.: por un lado, se ha creído que solamente "esto" es Sociología de la Educación y, por el otro, se ha olvidado que lo que justifica la existencia de esta rama especial de la Sociología es, única y exclusivamente, el análisis y estudio del proceso educativo como proceso social, sea formal o informal, sea funcional o intencional<sup>26</sup>. De allí que una cierta clarificación del campo de actuación y de los límites de la Sociología de la Educación se hace absolutamente necesario en el momento presente -y que es una de las tareas que nos hemos impuesto en todo este trabajo- a fin de poder aprovechar "mejor" el material de investigación actualmente existente -y que es mayor del que se supone- y poder "orientar" el desarrollo teórico de esta disciplina- que está más desorientada de lo que se supone normalmente.

No estaría de más en esta oportunidad, y al solo fin de buscar ciertas bases para una sistematización del material sociológico sobre la educación, repetir la definición que hemos

dade con anterioridad sobre la Sociología de la Educación: la Sociología Especial que estudia, analiza y explica los fenómenos y procesos de socialización y de educación como fenómenos y procesos sociales, y las relaciones entre la educación y la sociedad, tanto del pasado como del presente<sup>27</sup>. Esta definición -si bien es bastante general y necesitaría muchas precisiones conceptuales- destaca: en primer lugar - y lo que es obvio- que la Sociología de la Educación es esencial y fundamentalmente Sociología, es decir, que su conceptualización, su teoría y su intención es sociológica; en consecuencia, una clara esquema, como marco conceptual y teórico, de tipo estrictamente sociológico, debe poder percibir lo sociológicamente relevante de los procesos de socialización / y de educación como procesos sociales; en segundo lugar, que la Sociología de la Educación es una rama especial de la Sociología que focaliza su atención única y exclusivamente en los fenómenos y procesos de socialización y de educación como fenómenos y procesos sociales, y nada más; con ello, por supuesto, no se debe pretender "agotar" el fenómeno y el proceso educativo, ya que se caería inadvertidamente en un sociologismo de la educación o en una pedagogía sociológica<sup>28</sup>, tema que hemos desarrollado con anterioridad; y en tercer lugar, que la Sociología de la Educación puede estructurarse / teóricamente y orientarse empíricamente sobre la base de prin-



//cípios generales válidos para cualquier sociedad y para / cualquier tiempo; en consecuencia, sobre esos principios generales, se debe poder, en una primera etapa, sistematizar el material existente y, en una segunda etapa, comparar ese material con el de otras sociedades y con el de otros tiempos. Se le orientándose la Sociología de la Educación en esta dirección, podrá hacer una contribución para el mejor conocimiento de la realidad educativa (que es lo que necesitan los pedagogos) y para el mejor desarrollo de la teoría sociológica (que es lo que necesitan los sociólogos).

### 3.- El fenómeno educativo como objeto de la Sociología

Si el hecho de atención de una "adecuada" Sociología de la Educación, según la definición dada - y precisamente, lo que justifica su existencia como una Sociología Especial- es el / fenómeno y el proceso educativo, hay que partir de una idea / clara y sociológica de este fenómeno y de este proceso. Este es evidente. Y en esta oportunidad no hay que olvidar a los pedagogos y educadores<sup>29</sup>. Pero una idea clara sobre el fenómeno y el proceso educativo no significa, en última instancia, dar una definición de los mismos, sino más bien, fijar claramente cuáles son las variables que intervienen en los mismos. Se / trataría de ver en qué consiste y no qué es la educación. Por otra parte -además de no ser una tarea fácil dar una defini-/

//ción de la educación desde una perspectiva sociológica que satisfaga a los pedagogos- esta tarea, en última instancia, / le corresponde a la Pedagogía<sup>30</sup>.

Enfrentándose directamente al fenómeno educativo, es decir a la educación tal como "aparece" ante los ojos del observador<sup>31</sup>, la tarea, además de ser más fácil, es la "apropiada" a una ciencia que pretende ser positiva. Además, esta manera de acercarse a la realidad educativa (un método) permite una mayor objetividad y, con ello, disminuye las discrepancias entre los distintos autores que buscan definir a la educación<sup>32</sup>.

En primer lugar -y como es obvio-, se nos "aparecen" en el fenómeno educativo<sup>33</sup>, por un lado, una (o unas) persona (o personas) con una función muy determinada y específica: enseñar y por el otro, una (o unas) persona (o personas) con una función muy determinada y específica: aprender. Con ello tenemos, en este primer acercamiento al fenómeno educativo, a los actores que intervienen en el mismo<sup>34</sup>. Las funciones las percibe la Sociología con el concepto de "rol", en el presente caso, la función de enseñar con el concepto de "educar" y la función de aprender con el concepto de "educando". Roles típicos de educandos tenemos: el hijo, el alumno, el acólito, etc.; y roles típicos de educadores tenemos el padre, la madre, el maestro, el sacerdote, etc.<sup>35</sup>. Por cierto se han dado en la Historia otros muchos roles de educadores y educandos y se dan en las socieda-

//dos actuales también otros roles de educadores y educandos<sup>36</sup>.

En segundo lugar, y como una consecuencia de lo anterior, se nos aparece el fenómeno educativo como una "relación educativa", es decir, como una función inter-relacionada: enseñar-aprender, que afecta y define los comportamientos de los actores del fenómeno educativo en la medida en que esos comportamientos se orientan en función de una expectativa aproximada de que se va a ser respondido en la forma esperada. La relación educativa la percibe la Sociología con el concepto de "relación social" y, específicamente en este caso, con el concepto de "relación social educativa". Esto significa, socialógicamente hablando -es decir, desde una perspectiva analítica- que cada actor queda afectado en el ejercicio de su rol; tiene determinados derechos y obligaciones con respecto al otro (u otros) que percibe el concepto de "status" del educador y de "status" del educando<sup>37</sup>. Con ello los actores quedan "ubicados" en la relación social educativa<sup>38</sup>. La relación social educativa se presenta, en esa ubicación, como una relación de "dependencia"<sup>39</sup> del educando con respecto al educador. Esta dependencia está determinada por la misma relación social educativa en cuanto a la función inter-relacionada del educador y del educando; en última instancia del enseñar y aprender.

En tercer lugar, y como una consecuencia de lo anterior, se nos aparece el fenómeno educativo como estructurando una

situación social<sup>40</sup> mediante un "rele-set" que fija claramente los derechos y obligaciones de cada uno de los participantes en esa situación social de aprendizaje<sup>41</sup>. Este "rele-set" organiza una estructura social educativa con la que hay, inexorablemente que contar, por lo tanto, "supera" de los individuos, se les "impone" y está "fuera" de ellos<sup>42</sup>. Esta estructura social educativa se hace patente, presente y actual cuando se presenta la función educativa o de aprendizaje<sup>43</sup>. Por eso puede ser una familia, una secta religiosa, una escuela, un aula, un partido político, etc. Lo que la define específicamente a esa estructura como estructura social educativa es la "función" educativa o de aprendizaje, la que, por cierto, es analíticamente distinguible de otras funciones de esas estructuras sociales. En consecuencia, el análisis específico de la Sociología de la Educación, en cualquier estructura social (familia, escuela, secta religiosa, etc.) es única y exclusivamente en la medida en que se analiza y estudia la función educativa o de aprendizaje, lo que, por cierto, no agota las / funciones de las estructuras sociales<sup>44</sup>.

En cuarto lugar, y como una consecuencia de todo lo dicho hasta el presente, el fenómeno educativo se nos "aparece" como una "función manifiesta"<sup>45</sup> de aprendizaje que ejerce un educador sobre un educando; y esta función manifiesta no es otra que la función de enseñar y aprender "algo", es decir, un determinado "contenido educativo" en función de un determinado

objetivo o meta cultural (el fin educativo o el ideal pedagógico)<sup>46</sup>. Este contenido educativo en función de un determinado objetivo o meta cultural, lo "comunica" el educador al educando a través de un medio (la palabra, el ejemplo, etc.). Todo fenómeno educativo tiene un contenido cultural (el valor puede ser muy variado, por cierto, la elección del mismo le corresponde al pedagogo) que se comunica en función de un objetivo o meta cultural. Por eso, la función educativa, es decir, el enseñar y aprender, es siempre manifiesta, lo cual, / por cierto, no quiere significar que sea consciente<sup>47</sup>, como lo han destacado algunos autores. Por eso la función educativa no solo se cumple participando en una estructura social educativa ejerciendo determinados roles, sino -y fundamentalmente- comunicando determinados contenidos culturales, por parte del educador al educando, en función de un objetivo o meta cultural.

A través de todo lo manifestado hasta el presente se llega a la conclusión de que lo que especifica al fenómeno educativo es la función manifiesta de enseñar y aprender determinados contenidos culturales en función de una meta cultural (ideal o real)<sup>49</sup>. Esta función, en última instancia, especifica los roles de educador y educando, la relación social educativa y la estructura social educativa. La forma más pura -y / sobre todo, institucionalizada formalmente- en que se manifiesta

//ta la función educativa, en las sociedades contemporáneas, sin lugar a dudas, es la escuela y el sistema formal educativo<sup>49</sup>; pero ello no quiere decir -y lo que es obvio- que sea la única forma y, menos aún, la más importante<sup>50</sup>, solo se trata / de una forma típica de ciertas sociedades contemporáneas (urbanizadas, industrializadas, burocratizadas, formalizadas racionalmente, etc.)<sup>51</sup>.

La explicación de esta función manifiesta de enseñar y aprender, desde una perspectiva sociológica, solo se puede hacer con una conceptualización, con una teoría y con una intención sociológicas, sin que se pretenda, con esa explicación-y eso también es obvio- agotar la función de enseñar y aprender. Se trata, solo, de una perspectiva analítica, es decir, "desde" una teoría. En eso consiste, precisamente, la distinción analítica. Una conceptualización y una teoría psicológica, por ejemplo, dará otra explicación de la función de enseñar a aprender. Es, precisamente, tarea de la Pedagogía la explicación de "toda" la función de enseñar y aprender, recogiendo las conclusiones de las distintas explicaciones analíticas, es decir, de las distintas ciencias que tratan con esta función. Este hecho es de suma importancia porque se presenta como la única manera en que la Pedagogía, si pretende ser científica, puede evitar los "ismos" (psicologismo, sociologismo, etc.)<sup>52</sup>.

Esta distinción analítica permite percibir lo sociológicamente relevante del fenómeno educativo y, con ello, el obje-

//te propio de estudio de la Sociología de la Educación. La función educativa, a través de lo manifestado, es mucho más compleja de lo que alcanza a percibir el análisis sociológico, porque, como tal, lleva implícito "toda" el comportamiento humano<sup>53</sup>, sea o no sociológicamente relevante. Esta insistencia en las distinciones analíticas quizás parezca algo superficial o, a lo menos, algo no decisivo en el problema, hasta el punto que puede "aparecer" como un juego de palabras. En nuestro criterio, la confusión de los planes analíticos, es una de las causas fundamentales de la escasa evolución teórica de la Sociología de la Educación; y, como consecuencia de ello, de la escasa contribución que ha hecho, como una disciplina independiente, para un mejor conocimiento de la realidad educativa y para un mejor desarrollo de la teoría sociológica.

Ahora bien, las distinciones analíticas no deben distorsionar la realidad, solo deben aclararla. Un hecho se presenta como evidente: el ejercicio del rol de educador, por ejemplo, lleva implícito "toda" la persona del educador ( su biología, su personalidad, etc.); desde la perspectiva analítica de la Sociología, todos los otros elementos o aspectos del educador que no tengan nada que ver con el "rol" de educador, actuarán como factores de "resistencia" o de "incentivación" del ejercicio de ese rol. En tal sentido, estos elementos deben entrar en la estrategia del análisis sociológico, pero se-

//lamente como factores de resistencia o de incentivación para el ejercicio del rol. Estos factores pueden provenir, por ejemplo, tanto de la estructura de la personalidad (actitudes, etc.), como de la situación (elima, etc.) o de la situación / social (política, economía, etc.)<sup>54</sup>.

Teniendo en cuenta la perspectiva analítica de la Sociología, y la necesidad de la Sociología de la Educación de concentrarse en la función de enseñar y aprender, resulta evidente que el problema se concentra en la función de enseñar y aprender "reles", del presente o del futuro. El aprendizaje de otros contenidos culturales corresponderá a otras perspectivas analíticas, por ejemplo, a la psicológica, etc.<sup>55</sup>. Y el aprendizaje de "todes" los contenidos culturales corresponderá a la Pedagogía. Por eso la Pedagogía es una ciencia sintética y, como necesita sistematizar las conclusiones sobre la base de un criterio o meta, es también normativa<sup>56</sup>.

Además, en el fenómeno educativo, la función manifiesta de enseñar y aprender lleva implícita, por lo mismo que es una función, una "orientación" de la misma, es decir, se ejerce en función de un objetivo o meta cultural. Cualquiera que sea el fin y la meta que se preponga la enseñanza (lo cual es un problema de definición<sup>57</sup>), siempre lleva implícito una idea de / "perfección". Esta idea de "perfección", como es evidente, es un problema de definición (en función de valores). La Sociología



//gía solo puede definir, operativamente, solo una idea de / "perfección de roles", es decir, del "adecuado" ejercicio de roles, los cuales, lógicamente, están socialmente condicionados<sup>58</sup>. El rol perfecto es el rol "adecuado" a la estructura. Para lograr este objetivo, la estructura social educativa / cuenta con los mecanismos de control correspondientes para hacer que el ejercicio del rol se cumpla en la estructura social educativa<sup>59</sup>. En la estructura social educativa (que, como dijimos, puede ser tanto una escuela como una familia o una secta religiosa, etc.), este control está determinado, por un lado, por la "disciplina" y, por el otro, por el sistema de premios y castigos. Con ello se busca el adecuado ejercicio del rol en la estructura social educativa. Existen valiosas contribuciones en este campo y, muy especialmente, sobre la escuela, fundadas sobre investigaciones empíricas<sup>60</sup>. Sin embargo, faltan contribuciones sobre el aprendizaje de esos roles en la misma escuela o en el aula<sup>61</sup>, y que es lo que fundamentalmente le interesa a la Sociología de la Educación. Existen, sin embargo, buenas contribuciones sobre el aprendizaje de roles en otras ramas de la Sociología que, desgraciadamente, no están sistematizadas como Sociología de la Educación<sup>62</sup>.

Sin embargo, el fenómeno educativo no consiste en lograr el ejercicio adecuado de los roles en la estructura social educativa, por ejemplo, de educador y de educando; está es una fun-

//ción de la misma "organización" de la estructura social, / sea o no educativa<sup>63</sup>. Lo decisivo es lograr el aprendizaje de otras roles para un ejercicio "adecuado" en su oportunidad / (por ejemplo, en la estructura ocupacional, en la estructura política, en la estructura religiosa, etc.). Por eso, precisamente, la función educativa no se presenta en la mera "participación" en las estructuras sociales educativas, sino en la "comunicación" de los "patterns" correspondientes a cada rol por parte del educador al educando en función de una idea de "perfección", que no es otra que una idea de "funcionalidad", a una estructura dada o a un cambio (real o ideal)<sup>64</sup>. Este es, precisamente, lo que define la función educativa desde una / perspectiva sociológica.

Aquí, por cierto, no estamos ante la presencia de un fenómeno educativo de carácter estático, sino de un proceso educativo de carácter dinámico (la educación es un resultado). Aquí la variable "tiempo" juega un papel decisivo y a esto le / han puesto de manifiesto, con insistencia, los mismos pedagogos<sup>65</sup>. Como proceso, la función educativa o el proceso educativo, sigue un determinado ritmo en función de una meta. El logro de / la misma, por cierto, depende de muchos factores. Pero la idea de perfección (repetimos, cualesquiera que sea su contenido y su definición) es la función clave del proceso educativo, porque en función de ella se organiza el proceso. Desde una pers-

//pectiva sociológica, esta idea la constituye la función de "integración"<sup>66</sup>. El concepto de "persona social"<sup>67</sup> podría servir para implicar la "integración de status" del hombre, así como el concepto de "personalidad" implica el ajuste de todas las actitudes del hombre<sup>68</sup>. En función de la integración de los status, es decir, en lograr la "persona social" (la persona social no es un postulado, sino un hecho de constatación empírica y de definición) se orienta todo el proceso educativo. Y con ello, por cierto, no se agota la idea de "perfección" que busca el pedagogo, pero, evidentemente, le va a servir mucho. El sistema educativo, como totalidad, busca este objetivo, aunque de hecho -y no puede ser de otra manera- no se alcance nunca ya que en la realidad la persona social se presenta como más o menos integrada.<sup>69</sup>

Algunos estudios sociológicos -y también algunos no sociológicos- sobre el aprendizaje de los roles han puesto de manifiesto que este aprendizaje sigue un determinado "ritmo". En última instancia, que el aprendizaje de los roles -le mismo que cualquier otro aprendizaje-, es progresivo y gradual<sup>70</sup>, en la medida en que el aprendizaje-, de ciertos roles, predispone y facilita el aprendizaje de otros<sup>71</sup> y viceversa, que el no aprendizaje de ciertos roles imposibilita (o dificulta) el aprendizaje de otros<sup>72</sup>. La idea de integración de la persona social, como función de aprendizaje de roles, busca coor-

//dinar este aprendizaje, en última instancia, como decía Durkheim, se trata de una "socialization méthodique"<sup>73</sup>. De este hecho y de estas constataciones, se desprende nuestra idea -la que por cierto no pretende ser original- del análisis del desarrollo humano como base de sistematización de una Sociología de la Educación<sup>74</sup>. Pero antes de entrar directamente en esta temática, quisiéramos hacer unas precisiones con respecto al mismo proceso educativo que en la literatura actual está poco clara y que consideramos importante para orientar una Sociología de la Educación. ", por cierto, los pedagogos no la han descuidado.

#### 4.- El proceso de socialización y el proceso de educación

Los pedagogos y educadores, cuando tratan con la educación, distinguen claramente entre la "educación espontánea" (o involuntaria, o funcional) y la "educación intencional" (o voluntaria, o metódica)<sup>75</sup>. Ellos hacen esta distinción, considerando a la educación espontánea o funcional como un "factor de resistencia" o de "incentivación" a la educación intencional o metódica. Esto, por cierto, no se refiere solamente a la educación escolar, sino también, entre otras, a la educación familiar, a la educación religiosa, etc. En última instancia, para los pedagogos y educadores, la educación espontánea es aquella que el educador (maestro, madre, etc.) "no controla", aquella que se da "naturalmente" por el sólo

hecho de vivir en sociedad<sup>76</sup>.

Una Sociología de la Educación, por cierto, no puede prescindir de esta distinción. Pero aquí, más que en ninguna otra parte, se hace necesario hacer distinciones analíticas. Estas distinciones analíticas -como ya dijimos- permite percibir los fenómenos y los procesos con una cierta -y absolutamente necesaria- dosis de claridad, de tal suerte que puedan hacer posible el análisis y la investigación // científicas.

El proceso que los pedagogos captan con el concepto de educación espontánea o funcional, el sociólogo lo puede captar con el concepto de "socialización", es decir, el proceso de aprendizaje de roles por la mera "participación" en las / estructuras sociales (sean o no educativas)<sup>77</sup>. Sabemos que este concepto tiene otro contenido, por ejemplo, en la Psicología Social<sup>78</sup>. La misma función de "mantenimiento y conservación" que tienen las estructuras sociales<sup>79</sup>, así como los mecanismos de control social de las mismas, cumplen con la "función" de "enseñanza de roles". Al resultado de esta enseñanza de roles lo llamamos "proceso de socialización". Esta es una perspectiva sociológica para percibir lo que los pedagogos llaman educación espontánea o funcional. Ahora bien, este proceso de socialización y conforme a esta caracterización -y también a la que dan los pedagogos- es distinto al

proceso de educación, a lo menos tal como lo hemos definido en este contexto. Por de pronto, no estamos ante la presencia de una "función manifiesta" de enseñar y aprender, y por lo tanto, ni los roles, ni la relación social y ni la estructura social tienen o ejercen esa función manifiesta, aunque es eficiente - y lo hemos destacado- que se presenta una función de aprendizaje de roles. Esta función de aprendizaje, sin embargo, -y para dar un ejemplo, pensemos en los así llamados "peer groups"- es sólo una "función latente" que emerge de la mera "participación" en ese grupo o estructura social, pero / ese grupo no tiene la función manifiesta y específica de enseñar y aprender roles. Claro está -y esto es obvio- que, por ejemplo, un líder de un "peer-group" puede ejercer funciones decentes -y de hecho es muy común-, esto es claro, pero en este caso la situación se ha "estructurado" de otra manera, ya que el líder del "peer group" ejerce el rol de "educador" que comunica determinados contenidos culturales a los demás miembros del grupo, que actúan como educandos, en función de una meta u objetivo. En este caso, si estamos en presencia de un fenómeno educativo, en una estructura social educativa de tipo "infeanal", con roles educativos (aunque infeanales) y con relaciones sociales educativas (aunque temporarias). Estamos, en consecuencia, ante un proceso de educación, pero no ante un proceso de socialización (aquí se necesitan precisiones que

haremos después). Lo normal del proceso de socialización es que se aprendan roles por la mera "participación" en las estructuras sociales (sean o no educativas), a este aprendizaje es al que lo llamamos proceso de socialización<sup>80</sup> porque la función de aprendizaje es "latente". Esto ocurre con cualquier participación en estructuras sociales, en la que se da siempre una función latente de aprendizaje de roles. Y esto ocurre por las mismas características de las estructuras sociales y sus funciones de mantenimiento y conservación<sup>81</sup>. Pero esto no caracteriza al proceso de educación, según la definición que hemos dado en este contexto y que darían los mismos pedagogos.

El proceso que los pedagogos captan con el concepto de "educación intencional o metódica", el sociólogo lo puede / captar con el concepto de proceso de "educación" (stricto / sensu), es decir, el proceso de aprendizaje de roles como / función manifiesta de un educador (permanente o temporario, formal o informal) que comunica determinados contenidos culturales ("patterns" de comportamiento) a un educando (permanente o temporario, formal o informal) en función de una meta u objetivo cultural. El aprendizaje se logra aquí en función de una "integración de la persona social" (o un aspecto de ella), cualquiera que sea el contenido de esa integración. Así, sin salirnos del proceso educativo, lo toma-

//nos desde una perspectiva sociológica. Evidentemente esta definición del proceso de educación no "puede" (ni debe) satisfacer a la Pedagogía, pero, evidentemente también, le // muestra un "aspecto" del fenómeno y del proceso que ella debe tratar en su "totalidad". El proceso de educación se puede presentar en cualquier estructura social, pero en la medida en que se cumple con la función manifiesta de enseñar y aprender determinados contenidos culturales ("patterns" de comportamiento) en función de una meta cultural. Y cuando no se presenta esta función manifiesta, no hay proceso de educación, sino de socialización, y este, por cierto, también puede ocurrir en una escuela e en una familia<sup>82</sup>.

En la realidad, sin embargo, estos procesos analíticamente discriminados tienen la siguiente característica: no se puede dar un proceso de educación sin que se dé, conjunta y simultáneamente, un proceso de socialización, pero, por el contrario, puede presentarse un proceso de socialización sin un proceso de educación. Y la razón es clara: el proceso de socialización se logra por la mera participación en las estructuras sociales, y el proceso de educación requiere contar con la comunicación de determinados contenidos / culturales en función de una meta también se da participando en una estructura social, en este caso, específicamente educativo. Por eso, todo proceso de educación, lleva impli-



//cite un proceso de socialización, es decir, además de la función manifiesta de enseñar y aprender se da la función latente del aprendizaje de roles por el solo hecho de participar en la estructura social educativa. Por eso, muchos de los estudios sociológicos existentes tratan con el proceso de socialización y no con el proceso de educación; por eso, precisamente, son estudios sociológicos, pero no de Sociología de la Educación<sup>83</sup>.

La función latente del aprendizaje de roles no lleva implícita la función manifiesta del aprendizaje de roles. Y / precisamente porque en la realidad estos procesos se presentan así es que corresponden a la Sociología de la Educación el análisis y estudios de los mismos. El proceso de socialización se va a presentar -recogiendo la idea de los pedagogos- como un factor de resistencia o de incentivación de la función manifiesta de enseñar y aprender roles. Pero lo importante de destacarse en esta oportunidad es que se tratan dos procesos que analíticamente deben distinguirse desde una perspectiva sociológica, de la misma manera que lo hacen los pedagogos y cumpliendo las mismas funciones. De más está decir que la literatura sociológica sobre esta temática está muy confusa<sup>84</sup>.

El proceso de socialización, a su vez, lleva implícito un proceso de diferenciación social<sup>85</sup>, en la medida en que

no todos participan ( o pueden participar) en las mismas estructuras sociales y, por ende, el aprendizaje de roles no puede ser uniforme<sup>86</sup>. Pero el proceso de educación, en principio, tiende a una "homogeneización" social<sup>87</sup> (puede ser en un grupo, en una estructura parcial, en una estructura global, etc.), en función de los contenidos culturales y de las metas culturales. La idea de homogeneización es un problema de definición y de constatación empírica y no es un postulado<sup>88</sup>. Por ejemplo, este es lo que pretende, en principio, el sistema educativo formal de un país (la igualdad de oportunidades). En estos procesos de diferenciación social y de homogeneización social, por cierto, juegan un papel importante otros factores que no vamos a analizar en esta oportunidad, pero que se le presentan al sociólogo como factores de resistencia o desincentivación del aprendizaje de roles.

Quizás puedan parecer estas distinciones que hacemos en este trabajo demasiado artificiales o sofisticadas, pero la verdad es que, en la realidad, estos procesos se da, y, por lo tanto, en la investigación científica deben ser distinguidos / claramente y precisamente por su función. En resumen: el proceso de educación o de aprendizaje de roles es el resultado de una función especial de aprendizaje de roles; y el proceso de socialización es el resultado de una función general de aprendizaje de roles; la una es una función que se cumple por

la comunicación de determinados contenidos culturales en función de una meta u objetivo de un educador e un educando, y la otra, es una función que se cumple por la mera participación en las estructuras sociales, sean o no educativas. Evidentemente que la función manifiesta de aprendizaje de roles puede tener una función latente para el aprendizaje de / otras roles y por cierto, para otros "aspectos" del comportamiento social<sup>89</sup>. Pero este es ya otro problema que no vamos a desarrollar aquí.

5.- El análisis del desarrollo humano como perspectiva dinámica para apreciar el proceso educativo.

La función de aprendizaje de roles, sea funcional (proceso de socialización) o sea intencional (proceso de educación) implica en sí una dinámica que actúa más o menos coordinada, es decir, que la función se ejerce siguiendo una línea que va desde lo simple y específico a lo complejo y general<sup>90</sup>. Si se observa bien esta función -y los pedagogos lo han hecho- se nota que tanto el proceso de socialización como el proceso de educación corren paralelos con un proceso general de maduración o desarrollo biológico, psíquico y psicológico del hombre<sup>91</sup>. Se cuentan ya con algunas conclusiones como para afirmar que se presenta una correlación entre el desarrollo o maduración del hombre y la función de aprendizaje de roles, es

decir, de los procesos de socialización y de educación<sup>92</sup>.

Estas conclusiones llevarían a sostener que a mayor maduración o desarrollo del hombre (biológico, psíquico, etc.), corresponde una mayor "maduración" o "desarrollo social" del hombre, a lo menos, durante todo el período que dura la maduración biológica del hombre (hasta los 25 años aproximadamente<sup>93</sup>).

Estos procesos de socialización y de educación, como resultados del aprendizaje de roles, como en todas las estructuras humanas (biológicas, psíquicas, psicológicas, etc.), es, / por un lado, progresivo -a lo menos hasta cierta edad- y, por el otro, gradual- a lo menos en ciertos períodos. No en vano los sistemas educativos formales se han organizado alrededor de estos dos postulados generales y, se han elaborado, como es lógico, teniendo en cuenta la maduración o desarrollo del hombre en todas sus aspectos. Y conforme a lo que dicen las ciencias del hombre, se van haciendo los ajustes necesarios en los sistemas educativos para lograr las metas buscadas<sup>94</sup>.

Analizado el problema desde la perspectiva del aprendizaje de roles - que es lo que nos interesa sociológicamente- se advierte que el aprendizaje de ciertos roles "facilita" o "resiste" el aprendizaje de otros<sup>95</sup>; y que cuando se lo hace en forma progresiva y gradual, se va produciendo un "reforzamiento" de los roles aprendidos y una "facilitación" de roles a aprender. Al respecto, existen trabajos que corroboran

estas conclusiones<sup>96</sup> y, por lo tanto, tienen por el momento validez científica.

El aprendizaje de los roles, sea funcional o sea intencional, se ejercita mediante los mecanismos, por un lado, de "participación" en las estructuras sociales y, por el otro, de "comunicación" de contenidos culturales en función de una meta. Con ello tenemos definido los mecanismos a través de / los cuales se ejerce la función de aprendizaje de los roles y que constituyen los procesos de socialización y de educación. Ahora bien, y conforme a lo manifestado anteriormente, tanto la "participación" en las estructuras sociales como la "comunicación" de contenidos culturales sigue un determinado "ritmo" progresivo y gradual, que corresponde a la maduración o desarrollo del hombre, que comienza en el momento del nacimiento y termina...quizás nunca. Al respecto ya se cuentan con / algunos estudios significativos<sup>97</sup>.

En efecto, se ha destacado, por ejemplo, una correlación entre las "etapas" de maduración o desarrollo del hombre (biológica, psíquica, etc.) y la participación en las estructuras sociales y la comunicación de contenidos culturales. La etapa de la niñez, sub-dividida por los biólogos y psicólogos en / dos sub-etapas: desde el nacimiento hasta los 5/6 años; y desde los 5/6 años hasta la pubertad (12/13 años), correspondería, sociológicamente hablando, a la etapa de la participación en la estructura "doméstica" (familia, etc.) y de la comunicación

de los contenidos culturales correspondientes a esa estructura (los roles domésticos), por un lado, y por el otro, a la etapa de la participación en la estructura socio-cultural (valga la expresión, a falta de mejor designación) y de la comunicación de los contenidos culturales correspondientes a esa estructura. En la primera sub-etapa, el niño participa "full-time" en la estructura doméstica y se le comunican los "patterns" de esa estructura; en la segunda sub-etapa, el niño participa "part-time" en la estructura doméstica y "part-time" en la estructura socio-cultural ("peer-groups", escuela, grupo religioso, etc.)<sup>98</sup> y se le comunican los "patterns" correspondientes a esa estructura. El período comprendido entre los 12/13 años (la pubertad) y los 21/25 años (maduración biológica), tiene a su vez dos sub-etapas: por un lado, la adolescencia y, / por el otro, la juventud, siendo la línea divisoria los 18/19 años aproximadamente (los "teenager"). En este período también se advierte una participación en estructuras sociales y una comunicación de contenidos culturales distintos, pero cada vez / más generales y complejos<sup>99</sup>. Así se nota la participación en las estructuras económica y política, además de las anteriores por supuesto (por eso es progresivo y gradual), hasta llegar a la maduración social (21/25 años), y también se nota la comunicación de los "patterns" correspondientes a esas estructuras<sup>100</sup>. No se trata, ahora, de ver cada uno de estos casos,

sino sólo de destacar la tendencia, por otra parte, no contamos con estudios suficientes como para hacer una correcta y clara categorización, pero evidentemente, existen ciertas aproximaciones en algunos trabajos empíricos<sup>101</sup>.

Aproximadamente a los 25 años, que es el momento —según dicen los biólogos y psicólogos<sup>102</sup>— en que termina la maduración e desarrolla del hombre, a lo menos en las sociedades occidentales (cuyos valores, por cierto, están influenciados por las conclusiones de las ciencias) se estaría en el momento de la "plena maduración social", es decir, cuando las sociedades occidentales consideran que el hombre tiene la "plena" capacidad social (y jurídica)<sup>103</sup>. Con ello se quiere decir, sociológicamente hablando, que se puede participar, teóricamente,<sup>104</sup> en todas las estructuras sociales de una sociedad determinada.

Ahora bien, este desarrollo progresivo y gradual del aprendizaje de roles, responde a las conclusiones científicas de las ciencias del hombre y, muy especialmente, a las así llamadas ciencias del "Human Development"<sup>105</sup>. De constataciones de las ciencias biológicas se presentan como puntos claves: por un lado, tenemos el "estado de inmadurez" biológica del hombre en el momento de su nacimiento<sup>106</sup>; se sostiene que el hombre es el ser viviente que nace, biológica y psíquicamente más inmaduro e impotente para subsistir por sí mismo: nace / casi en estado fetal; por el otro lado, tenemos el "large po-

//riado de maduración" de las estructuras biológicas y psíquicas del hombre <sup>107</sup>; se sostiene que el hombre es el ser viviente que tarda más en "madurar" biológicamente y, además, que ese proceso se realiza después del nacimiento: se calcula en aproximadamente 25 años el proceso de maduración biológica y psíquica del hombre, es decir, aproximadamente la tercera / parte de su vida (siendo muy generoso, por cierto). Estas dos constataciones de las ciencias biológicas son, precisamente, las que explican el "human development" en forma distintas, / por ejemplo, el "animal development". El hombre se desarrolla biológico y psíquicamente "viviendo en sociedad", por eso, la sociedad ( o la convivencia), de una o de otra manera, afecta a las estructuras biológicas y psíquicas del hombre; pero, también, porque la convivencia tiene una "función" para esas mismas estructuras biológicas <sup>108</sup>. El descubrimiento del "cerebro interno o visceral", como un órgano de la vida afectiva de relación, hace de la convivencia una necesidad funcional para ella de la misma importancia que el bazo o el sistema hematópoyético <sup>109</sup>. Las estructuras biológicas del hombre le mantienen "abierto" a la convivencia como una posibilidad de "actualización" de las potencialidades humanas <sup>110</sup>. Y esa "actualización" de las potencialidades, que se hace con los "otros", va afectando a las estructuras biológicas en el mismo proceso de maduración. Por eso, lo social del hombre es la manera como / quedan organizadas y dispuestas las potencialidades humanas /



per la convivencia e, en nuestro caso, per la "participación" en las estructuras sociales y la "comunicación" de contenidos culturales<sup>111</sup>. El ser humano, gracias a su estado de inmadurez en el momento de su nacimiento y al largo período de maduración de sus estructuras biológicas y psíquicas, tiene que hacerse cargo de "su" situación interactuando con los "otros", hombres, los cuales, de una o de otra manera, le van afectando (biológica, psíquica,....y socialmente).

La inter-acción, en consecuencia, es la manera como el / hombre se hace cargo de "su" situación. Pero la inter-acción significa, por un lado, un "hacer algo" y, por el otro, un "hacer-se algo". Este "hacer-se" es, precisamente, lo social del hombre. Ahora bien, lo social (como lo hemos manifestado en / páginas anteriores) no es lo sociológico (por eso la "personalidad psicológica también es un resultado social). El "rol" se nos presentaba como un "tipo" de inter-acción (que si bien lo ejecuta el hombre, no le pertenece a él) que tiene determinadas características<sup>112</sup>. Pero es siempre una "forma" o "tipo" de inter-acción y, por lo tanto, también tiende a afectar a las estructuras del hombre en su proceso de maduración. El proceso por el cual va quedando afectado el hombre ( es decir, / sus potencialidades sociales), por el ejercicio o aprendizaje de los roles, es a lo que le llamamos "proceso de socialización" y "proceso de educación", sociológicamente visto.

Importante de destacarse es que el hombre va quedando afectado (biológica, psíquica y socialmente) por el ejercicio de los roles, de tal suerte que afecta a las "potencialidades" humanas para el ejercicio de los roles futuros. Esto se refiere tanto al proceso de socialización como resultado / del aprendizaje de roles por la mera participación en las estructuras sociales, como al proceso de educación como resultado del aprendizaje de roles por la comunicación de determinados contenidos culturales por parte del educador al educando en función de una meta u objetivo. De aquí que el aprendizaje de roles se presenta casi como la adquisición de "hábitos sociales"<sup>113</sup>, que el hombre absorbe (internaliza) desde fuera y casi "mecánicamente" devuelve en el comportamiento. Por eso, precisamente, los roles se presentan como formas de comportamiento que el hombre ejecuta pero que no le pertenecen a él, sino a la sociedad o a las estructuras sociales.

Resulta en sí evidente que este aprendizaje de roles, de acuerdo a lo dicho, tiene que estar condicionado por el mismo proceso de maduración del hombre; de allí su carácter progresivo y gradual, es decir, sociológicamente hablando, un aprendizaje de roles cada vez mayor que responde a las etapas de / maduración del hombre; y, a la vez, que el aprendizaje de ciertos roles se presenta como "potencialidades" para el aprendizaje de otros y, viceversa. No se cuentan, en el momento pre-

//sente, con otras estudios específicos que puedan demostrar cuáles son esos roles y cuál es el orden de sucesión en el aprendizaje. Esta quizás sea una tarea que tiene que emprender la Sociología de la Educación, así como determinar los "mecanismos" que explican ese aprendizaje y que van predisponiendo al mismo<sup>114</sup>. Tampoco se cuenta en el momento presenta con estudios que vayan explicando el proceso de socialización y el proceso de educación desde la perspectiva / desarrollada en este trabajo<sup>115</sup>. Por esta línea, creemos // tiene que orientarse la Sociología de la Educación si quiere contribuir a un mejor conocimiento de la realidad educativa y a un mejor desarrollo de la teoría sociológica.

De lo dicho hasta el presente se desprende, en primer lugar, que el aprendizaje de los roles afecta a las estructuras (biológicas, psíquicas, sociales, etc.) del hombre; en segundo lugar, que el aprendizaje de los roles no "agota" el aprendizaje social y, menos aún, el aprendizaje humano; y en tercer lugar, que el aprendizaje de los roles es un "resultado de la participación en las estructuras sociales (proceso de socialización) y de la comunicación de determinados contenidos culturales en función de una meta u objetivo (proceso de educación). Porque afecta a las estructuras del hombre, el aprendizaje de los roles es progresivo y gradual y tiene una correlación con el "human development" porque no

"ageta" lesocial del hombre, pueden darse formas "desviadas" de aprendizaje tanto funcional (socialización) como intencional (educación), y porque es un resultado de la participación en las estructuras sociales y de la comunicación de contenidos culturales en función de una meta u objetivo, el hombre es "tradición" y "cambio" (innovación) y, por lo tanto, pueden orientarse y dirigirse esos procesos, en las estructuras sociales mediante la "política" y, en las "potencialidades sociales humanas" (los hábitos) mediante la "Pedagogía".

La Sociología de la Educación, en consecuencia, tiene que orientarse sobre estas bases. A lo menos este es lo que creemos. El análisis del "human development" se nos presenta como "an outline for a Sociology of Education", que fija bases científicas mínimas para un desarrollo de la teoría sociológica sobre la educación y para una aplicación en las investigaciones empíricas. Pero, por sobre todo, porque permite tratar / con el "proceso educativo" que es lo que justifica la existencia de la Sociología de la Educación como una rama especial de la Sociología.

#### 6.- Tendencias y perspectivas de la Sociología de la Educación.

El presente trabajo se ha hecho porque se cree que existe en el momento presente, material empírico suficiente para una

sistematización de la Sociología de la Educación desde la perspectiva del "human Development". Por cierto, este material no está sistematizado porque, en general, no está catalogado como Sociología de la Educación. Esto es lógico, ya que en toda sociedad, de una o de otra manera, se ha presentado el proceso educativo y, también de una o de otra manera, ha sido advertido por los sociólogos cuando han tratado con algunas estructuras sociales o sociedad global. El primer paso, en el momento presente, consiste en sistematizar todo ese material en la medida en que trate con el problema de aprendizaje de roles, sea en el proceso de socialización o sea en el proceso de educación.

Mucho del material existente sobre Sociología de la Educación -así catalogado- y, sobre todo, en los EE.UU., se refiere única y exclusivamente al aprendizaje de roles en las estructuras sociales educativas; faltan, por cierto, estudios en otras estructuras en las que se cumple esa función. También se advierte que mucho de ese material es meramente descriptivo en la medida en que analiza la organización de las estructuras sociales, educativas (especialmente, la escuela, el aula, etc.), sus roles, sus funciones, etc. Esto, en gran medida, no corresponde a la Sociología de la Educación sino, directamente, a la Sociología de las Organizaciones, en la medida en que trata con la organización de la escuela, por ejemplo, como pueda ser con la organización de un partido político, de una empresa, del ejército,

de un hospital, etc. No se trata "tanto" de analizar los roles educativos, como de analizar y explicar el "aprendizaje" de los roles, tanto de los educativos como de los no educativos, tanto en las estructuras sociales educativas (como puede ser la escuela, como una de ellas), como en las otras estructuras sociales (por ejemplo, la familia, la iglesia, los grupos informales, los grupos formales, etc.). Creemos que esta perspectiva no hay que perder de vista en la Sociología de la Educación, se pena de perder "su" gran oportunidad de asentarse teórica y empíricamente sobre bases sólidas. La Sociología de la Educación se encuentra, en el momento presente, en una peligrosa coyuntura ante la que tiene que saber tomar posición.

## Notas

- 1.- "L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociales. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné" (E. Durkheim, Education et Sociologie, op.cit., pag. 49); ".....técnica para influir en la conducta humana y como un medio de control social" (E. Mannheim, Diagnóstico de nuestra época, op.cit., pag. 105); "Education is concerned with teaching the members of the society how they are expected to behave in a variety of selected situations" (W.B. Breckever, op.cit., pag. 3); "education is the process of teaching and learning expected patterns of human conduct" (W.B. Breckever, op.cit., pag. 3); "The term education is used, unless otherwise indicated, to refer to a system of schools, in which specially designated persons are expected to teach children and youth certain types of acceptable behavior" (W.B. Breckever, op.cit., pag. 6); "Education, whether conceived of as the formal agency of the school or in its broader aspects as all of the consciously controlled processes that produce behavior changes in persons and groups, is an integral part of the / cultural pattern" (F.J. Brown, Educational Sociology, op.cit., pag. 209); "Erziehung ist -soziologisch formuliert- die auf Bildung gerichtete bewusste Tätigkeit, die der Mitgenosse als Bildung gewährt und die auf das Ganze des Menschen, auf seine innere Haltung zielt" (Th. Geiger, Erziehung als Gegenstand der Soziologie, op.cit., pag. ).
- 2.- W.B. Breckever, op.cit., pag. 22 y ss.; F.J. Brown, op.cit., pag. 209; E. Durkheim, op.cit., pag. 35 y ss; W. Bernseder, op.cit., pag. 360 y ss.
- 3.- Radcliffe-Brown, El Concepto de Estructura, Boletín del Instituto de Sociología, Universidad Nacional de Buenos Aires, N. pag.
- 4.- Cfr. nota 1; también E. Durkheim, op.cit., pags. 49 y ss.
- 5.- W.B. Breckever, op.cit.; pag. 6.
- 6.- E. Durkheim, op.cit., pag. 35 y ss.

- 7.- A. Portmann, Die Zölexie und das neue Menschenbild, Herb. Lang., Bern, 1942; Ibidem, Zölexie und das neue Bild des Menschen, Rowohlts Deutsche Enzyklopadie, Hamburg, 1956; Ibidem, Zölexische Fragmente zu einer Lehre von Menschen, Benno Schwabe, Basel, 1944; Jean Piaget, La Formation du Symbole chez l'enfant, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1948; J.P. Fulton, Physiology of nervous system, 3a.ed. Oxford University Press, New York, 1949; J.Raf Carballo, / Cerebro Interno y Mundo Emocional, Editorial Labor S.A., / Barcelona-Madrid, 1952; JHS Bessard and E.S.Bell, The Sociology of Child Development, Harper & Brothers, 3a.ed., New York, 1960; R.Linton, The Cultural Background of Personality, op.cit.; Ch.Coeley, Human Nature and the Social Order, Charles Scribner's Sons, New York, 1902; I.P.Pavlov, Conditional Reflexes, eng.ed. Oxford University Press, London, 1927; G.H.Mead, University of Chicago Press, Chicago, ; ss of Personality, Commonwealth Fund, or ; Parsens & E.Shils, Toward to a General Theory of Action, op.cit., etc., etc. R.Navighurst, Human Development and Education, David Mc Kay Co.Inc., New York, 1953; etc.etc.
- 8.- W.B.Breakover, op.cit., pag.31 y ss.; L.A.Cock., op.cit., pages 23 y ss.; H.Otto Dahlke, op.cit., pages 301-381; M.W. Redehaver and alt (ed.), op.cit., pages. 150 y ss.
- 9.- W.B.Breakover, op.cit., pag.30; Neal Gross, op.cit., pag. 181; J.Fleud and A.H.Halsey, op.cit., pag.
- 10.- Cfr.JHS Bessard and E.S.Bell, The Sociology of Child Development, Harper & Brothers, New York, 3a.ed., 1960; R.J. Navighurst, Human Development and Education, David MacKay Co., New York, 1953; E.H.Eriksen, Childhood and Society, W.W.Morton and Co., 2a.ed., New York, 1963; I.Parsens, Social Structure and Personality, The Free Press of Glencoe, Collier-Macmillan Ltd., London, 1964; H.J.Smelter and W.T. Smelter, Personality and Social Systems, Men Wisley and / Sons, Inc.New York and London, 1963; Ch.H.Coeley, Human Nature and the Social Order, Schocken Books, New York, 1964 G.H.Mead, Mind, Self and Society, The University of Chicago Press, Chicago, 1933; Ibidem, On Social Psychology, Selected Papers, Edited and with an Introduction by A. Stra The University of Chicago Press, Chicago and London, 1964; R.Linton, The Cultural Background of Personality, Appleton-Century Crafts, Inc., New York, 1945; J.C.Agulla, "La Persona Social", Revista de Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, N.º, Córdoba, 1964, p.3-30.



- 11.- Ibidem, también J.C.Agulla, "La Sociología de la Educación" Sociologia Internationalis, Duncker & Humblot, Berlin, April, 1965.
- 12.- Cfr. E.Durkheim, Education et Sociologie, Bibliothèque de Philosophie Contemporaine, Felix Alcan, Paris, 1922; J.C. Agulla "La Sociología de la Educación", op.cit., pag.3-30.
- 13.- Cfr. Neal Gross, "The Sociology of Education", en R.K.Merton and al. (ed.), Sociology Today, Basic Books, New York, 1959, p.249 y 250; W.B.Broeckover, Sociology of Education, American Book Company, New York, 1955; O.C.Brimm, Education and the Field of Education, Russel Sage, Washington, 1958; F.Heintz, (ed.), Schulsoziologie, Sonder Heft, Kölner Zeitschrift fuer Soziologie und Sozialpsychologie, Westdeutscher Verlag, Koesen-Opladen, 1958.
- 14.- Cfr. Neal Gross, op.cit., p.249.
- 15.- Ibidem, p.250; J.C.Agulla, "La Sociología de la Educación", op.cit.
- 16.- W.B.Broeckover, op.cit.; R.J.Havighurst and B.Hougarten, Society and Education, Allyn and Bacon, Inc., 2a.ed., Boston 1962; R.R.Bell (ed.), The Sociology of Education: A Sourcebook, The Dorsey Press, Inc., Homewood, Ill., 1962; A.H.Halsey, J.Flood and C.Arnelnd Andersen (ed.), Education, Economy and Society: A Reader in the Sociology of Education, The Free Press of Glencoe, Inc., New York, 1961; E.E.Mercer and E.A.Carr (ed.), Education and the Social Order, Holt Rinehart and Winston, New York, 1960; W.Waller, The Sociology of Teaching, Russell and Russell, New York, 1961; J.W.S.Essard and E.S.Bell, op.cit.
- 17.- W.Bernsederf, "Pädagogische Soziologie", en W.Bernsederf and Fr.Buelow (ed.), Handbuch der Soziologie, Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart, 1955, p.367-375.
- 18.- Cfr. J.Flood and E.E.Halsey, op.cit.; N.Gross, op.cit.
- 19.- J.C.Agulla, "La Sociología de la Educación", op.cit.
- 20.- N.Gross, op.cit., p.249.
- 21.- Por dar unos ejemplos: W.F.White, Street Corner Society, The University of Chicago Press, Chicago and London, 7aed. 1964; A.K.Cohen, Delinquent Boys: The Culture of the Gang, The Free Press, Glencoe, Ill., 1955; A.B.Hollingshead, Elitism's Youth, John Wisley & Sons, Inc., New York, 1949; J.S.Coleman, The Adolescent Society: The Social Life of the Teenager and its Impact on Education, The Free Press, Glen-

//see, Ill., 1961; H.Schelsky, Die Skandinavische Generation, eine Soziologie der deutschen Jugend, Eugen Diederichs Verlag Duesseldorf-Köln, 22.ed., 1958; A.Davis, and J.Dellard Children of Bondage, Harper Torchbooks, Harper & Row, New York, Evanston and London, 1940; A.Davis, Social-Class Influences upon Learning, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1948; D.Riesman and al., The Lonely Crowd: A Study of the Changing American Character, Doubleday Anchor Books, New York, 1955; E.S.Lund and H.W.Lund, Middletown, A Study in American Culture, A Harvest Book, Harcourt Brace and Co. New York 1928; Ibidem, Middletown in Transition: A Study in Cultural Conflicts, Harcourt, Brace and Co., New York, 1937; W.Li.Warner and P.S.Lunt, The Social Life of a Modern Community, Yale University Press, New Haven, 1941; W.Li.Warner and al., Democracy in Jonesville, Harper & Brothers, New York, 1949; R.M.Williams Jr., American Society: A Sociological Interpretation, Alfred A.Knopf, 22.ed., New York 1960; Floyd Hunter, Community Power Structure, University of North Carolina Press, 1953; J.Dellard, Caste and Class in a Southern Town, Yale University Press, New Haven, 1937; et.al., y per cierto, tener en cuenta ciertas obras clásicas como las de E.Durkheim, Max Weber, E.G.Sumner, Th.Veblen, W.Thomas and F.Znaniecki, etc. y, per cierto, las obras de Antropología Cultural de Radcliffe-Brown, Malinowski, Mead, Kroeber, Thurnwald, Levy-Strauss, etc.

22.- Cfr. W.Waller, op.cit.; W.B.Breekaver, op.cit.; N.Gross, op.cit.; H.Otto Dahike, Values in Culture and Classroom, Harper & Brothers, New York, 1958; C.W.Gordon, Social System in a High School, Washington University Library, St. Louis, 1953; Ibidem, The Social System of the High School, The Free Press of Glencoe, 1958; P.Holms (ed.), op.cit.; M.Mead, The School in the American Culture, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1951; J.H.Fichter S.J., Parochial School: A Sociological Study, Anchor Books, New York, 1964; E.O.Olsen, School and Community, Prentice Hall, Inc., New Jersey, 1954; R.W.Hodgkaver, W.B.Axtell and R.E.Gross (ed.), The Sociology of the School, Thomas Y.Crowell Co. New York, 1957; H.Schelsky, Erziehung und Schule in der industriellen Gesellschaft, Werbung Verlag, Würzburg, 22.ed. 1959.

23.- H.Gross, and al.

8

Englewood Cl s,

ersey,

Prentice Hall, Inc.  
Gordon, op.cit., etc

- 24.- Cfr. M.Gress op.cit., p. 249-50. Normalmente se dicta Sociología de la Educación en las Universidades americanas en los "Teacher's College".-
- 25.- W.Bernsderf, op.cit., p.369; J.C.Agulla, "La Sociología de la Educación", Op.cit.
- 26.- Cfr. Emile Durkheim, op.cit.; M.Geiger, "Erziehung als Gegenstand der Soziologie", En Erziehung, Leipzig, Heft 7, April, 1930; K.Mannheim, Diagnose unserer Zeit, Buschergilde Gutenberg, Frankfurt a.M., 1932; Ibidem, Menschen und Gesellschaft in Zeitalters des Umbaus, Hermann Gunkel Verlag, Darmstadt, 1931.
- 27.- Cfr. J.C.Agulla, "La Sociología de la Educación", op.cit. W.Bernsderf, op.cit.
- 28.- Ibidem; también A.Fischer, "Pädagogische Soziologie", en K.Vierkandt (ed.), Handweerterbuch der Soziologie, Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart, 1931, p.407-29; C.Weiss, "Erziehung", en Werner Ziegenfuss (ed.), Handbuch der Soziologie, Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart, 1936, Band II, p.675-82; R.C.Angell, "Science, Sociology and Education", Journal of Educational Sociology, Vol.I, 1927, p.406-413; K.B.Reuter, "The Problem of Educational Sociology", Journal of Educational Sociology, Vol.I, 1935, p.15-22.
- 29.- Cfr. A.Fischer, op.cit.; René Hubert, Histoire de la Pédagogie, Bibliothèque de Philosophie Contemporaine, Felix Alcan, Paris, 1949; J.Dewey, The School and Society, University of Chicago Press, Chicago, 1899; Ibidem, Democracy and Education, Mac Millan, New York, 1916; etc.
- 30.- Ibidem; también J.C.Agulla, "Sociología y Pedagogía", Cuadernos de los Institutos, N.62, Instituto de Sociología, Hacienda A. Urgas, XIV, Córdoba, 1962.
- 31.- J.C.Agulla, Teoría Sociológica, Cuadernos de Sociología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1964, Cap. I.
- 32.- "L'education est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuel et moraux que réclament de lui la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particul

//ement destiné" (E.Durkheim, op.cit., p.49); "...técnica para influir en la conducta humana y como un medio de control social" (K.Mannheim, Diagnóstico de nuestro tiempo, Fondo de Cultura Económica, México, 1949, p.105); "Education is concerned with teaching the members of the society how they are expected to behave in a variety of selected situations" (W.B.Breakever, op.cit., p.1); "....education is the process of teaching and learning expected patterns of human conduct" (W.B.Breakever, op.cit., p.3); "...the term education is used, unless otherwise indicated, to refer to a system of schools, in which specifically designated persons are expected to teach children and youth certain types of acceptable behavior" (W.B.Breakever, op.cit., p.6); "....education, whether conceived of as the formal agency of the school or in its broader aspects as all of the consciously controlled processes that produce behavior changes in persons and groups is an integral part of the cultural pattern" (F.J.Brown, Educational Sociology, Prentice Hall, Inc., New York, 4a.ed. 1959, p.209); etc.

33.- Cfr. T. Parsons and E.Shils (ed.), Toward a General Theory of Action, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1954; T.Parsons, The Social System, The Free Press, Glencoe, Ill 1954; Ibidem, The Structure of Social Action, The Free Press Glencoe, Ill., 1949; J.C.Aguila, Estructura y Función, Cuadernos de Sociología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1962; Ibidem, Max Weber und die Theorie des sozialen Handelns, Muenchen, 1964; R.Dahrendorf, "Struktur und Funktion", Koelner Zeitschrift fuer Soziologie und Sozialpsychologie, Koeln-Opladen, 1955, 7, p.492-519; Max Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, vierte, neu herausgegebene, Auflage, J.B.C.Mehr (Paul Siebeck), Tuebingen, 1956, Band I, Cap.I.

34.- T.Parsons, The Social System, loc.cit.

35.- Cfr. Max Weber, Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie J.B.C.Mehr (Paul Siebeck), Tuebingen, 1920; N.Gross and al. (ed.), Explorations in Role Analysis: Studies of the School Superintendency Role, John Wiley, 1958; R.K.Merton and al. (ed.), The Student Physicians: Introductory Studies in the Sociology of Medical Education, The Free Press, Glencoe, Ill 1957; C.W.Gorden, "The Role of the Teacher in the Social Structure of the High School", Journal of Educational Sociology, 29, 1955, p. 21-29; H.Schelsky, Erziehung und Schule in der industriellen Gesellschaft, loc.cit.; Jean Peter Kob, / "Die Rollenproblematik des Lehrerberufes", en P.Meints (ed.) op.cit., p.91 et passim.; J.H.Fichter S.J., op.cit.

- 36.- Cfr. Fr. Mueller-Lyer, Sociologie der Erziehung, 1924; Max Weber, Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, loc.cit.; M.Lieberman, Education as a Profession, loc.cit.; R. Hubert, op.cit.; J. Muhlhorn, A History of Education, The Ronald Press Co., New York, 1946; J. Dresden Grunba, Schools, Scholars and Society, Foundations of Education Series, Prentice Hall, New Jersey, 1965; Paul Barth, Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung, Reissland Verlag, Leipzig, 1911.
- 37.- Cfr. R.Linton, op.cit.; T. Parsons, The Social System, loc.cit. R.K.Merton, Social Theory and Social Structure, The Free Press Glencoe, Ill, 1957; R.Dahrendorf, Home Sociologists, Westdeutscher Verlag, Koenig-Opladen, 1959; J.C.Agulla, "Estructura Social, Rol y Status", Revista de Occidente, Madrid, 1965 // (forth coming).
- 38.- Ibidem; J.C.Agulla, Max Weber und die Theorie des sozialen Handelns, loc.cit., Cap.II.
- 39.- Cfr. H.Otto Dahlke, op.cit.; Otto Schaeffer, "Zur Gruppenstruktur der Gymnasialklasse", en P.Heints (ed.), op.cit., p.120 et passim.; C.Wayne Gordon, "Die Schulklasse als ein Soziales System", en P.Heints (ed.), op.cit., p.131 et passim. N.Gross and al., op.cit.
- 40.- Ibidem
- 41.- R.K.Merton, Social Theory and Social Structure, loc.cit., p. 370-80.
- 42.- E.Durkheim, De la Division du Travail Social, Bibliothèque de Philosophie Contemporaine, Felix Alcan, Paris, 1924; Ibidem, Education et Sociologie, loc.cit.; Ibidem, Les Règles de la Méthode Sociologique, Felix Alcan, Paris, 1928; J.Ortega y Gasset, El Hombre y la Gente, Obras Póstumas, Revista de Occidente, Madrid, 1957.
- 43.- J.C.Agulla, La Contribución de Ortega a la Teoría Sociológica, Cuadernos de Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 1962, p.21-35.
- 44.- J.C.Agulla, "Estructura Social, Rol y Status", op.cit.

- 45.- Ibidem; Cfr. Robert K.Merton, Social Theory and Social Structure, loc.cit., p.19-84.
- 46.- Cfr. W.B.Broekover, op.cit., p.6.
- 47.- R.K.Merton, Social Theory and Social Structure, loc.cit., p.19-84
- 48.- Ibidem; Cfr. E.Durkheim, Education et Sociologie, loc.cit., p.49.
- 49.- T.Parsens, Social Structure and Personality, The Free Press of Glencoe, Collier-Macmillan Ltd., London, 1964, p.129-54.
- 50.- T.Parsens, Social Structure and Personality, The Free Press of Glencoe, Collier-Macmillan Ltd., London, 1964, p.129-54.
- 51.- G.Wright Mills, The Sociological Imagination, Oxford University Press, 1959; Ibidem, Images of Man, Braziller, 1960; M.Stein & A.Vidich (ed.), Sociology on Trial, Prentice-Hall Englewood Cliffs, N.J., 1963; H.Schelsky, Ortsbestimmung der Deutschen Soziologie, Diederich Verlag, 1964; J.Habermas, Theorie und Praxis, Soziologische Taktik, Berlin, 1963; H. Marcuse, Reason and Revolution, Oxford University Press, Inc., / New York, 1961; J.C.Agulla, "Max Weber y la Sociología de hoy", Revista Mexicana de Sociología, México, N.27, Año XXVI 1964.
- 52.- A.Fischer, op.cit., p. 405-425; J.C.Agulla, "Conceptos Sociológicos", Revista de Occidente, N.34, 1966.
- 53.- Ibidem; R. Hubert, op.cit.
- 54.- Juan C. Agulla, "Estructura Social, Rol y Status", op.cit. Ibidem, Estructura y Función, Cuadernos de Sociología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1962, Cap.IV.
- 55.- T.Parsens, Social Structure and Personality, loc.cit.; H.F. Smelser and W.Smelser, op.cit.; Alex Inkeles, "Personality and Social Structure", en R.K.Merton and al., op.cit., p. 249-76; Ibidem, "Sociology and Psychology", en S.Koch (ed.) Psychology: A Study of a Science, McGraw-Hills Book Co.Inc. New York, 1963; C.Kluckhohn and al. (ed.), Personality in Nature, Society and Culture, 2a.ed., New York, 1953; I.L. Child, "Socialisation", en G.Lindsay (ed.), Handbook of Social Psychology, Addison-Wesley and Co., Mass., 1954, p.655-

- //-2; G.H.Mead, op.cit.; Ibidem, On Social Psychology, Selected Papers, Edited and with an Introduction by S. Strauss, The University of Chicago Press, Chicago and London, 1964; A. Kardiner, The Psychological Frontiers of Society, Columbia University Press, New York, 1945; W.J. H. Sperry, Social Psychology, Methuen & Co. Ltd., London, 1956; Th. Adorno and al., The Authoritarian Personality, Harper and Brothers, New York, 1950.
- 56.- R. Hubert, op.cit.; J. Dewey, Democracy and Education, loc. cit.; A. Fischer, op.cit.
- 57.- Cfr. R.K. Merton, Social Theory and Social Structure, loc. cit., p.26 y 27.
- 58.- T. Parsons, The Social System, loc.cit.; J.C. Agulla, Estructura y Función, loc.cit., Cap. II y III, Max Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, loc.cit., Tomo I, Cap. I.
- 59.- Ibidem Cfr. G. Gurwitsch, "Control Social", en G. Gurwitsch et W. Moore (ed.), La Sociología en el XXII Siglo, Presse Universitaire de France, Paris, 1955, Tomo I.
- 60.- W. Waller, op.cit.; E. Otto Dahlke, op.cit.; C. Wayne Gordon, op.cit.; W.V. Reikover and al. (ed.), op.cit.; R.J. Havighurst and B. Neugarten, op.cit.; W. Gross and al. (ed.), op.cit.
- 61.- Ibidem; W. Gross, "The Sociology of Education", op.cit.; W. Breckover, op.cit.
- 62.- Cfr. nota 27.
- 63.- A. Stasi, Modern Organizations, Prentice-Hall, Foundation of Modern Sociology Series, Englewood Cliffs, N.J., 1964; R.K. Merton and al. (ed.) Sociology Today, loc.cit.; T. Parsons, Structure and Process in Modern Societies, The Free Press of Glencoe, 2a.ed., N.Y., 1963.
- 64.- J.C. Agulla, Estructura y Función, loc.cit., Cap. IV; P.A. Sorokin, Social and Cultural Dynamics, American Book, New York, 1937; W.F. Ogburn, Social Change, Viking Press, New York, 1950; R.M. Mac Iver, Social Causation, Harper Torchbooks, New York, 1964; R.M. La Plante, Social Change, Mac Graw Hill, New York, 1964; W.E. Moore, Social Change, Foundations Cliffs, New Jersey, 1964; etc.

- 65.- J.Dewey, Education and Democracy, loc.cit.; K.Mannheim, an.cit.; J.C.Aguila, "La Educación en la Sociedad de Masas", en J.C.Aguila (ed.), La Educación y las Ciencias en la Sociedad de Masas, Grandes Problemas Contemporáneos Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 1960.
- 66.- H.M.Johnson, Sociology: A Systematic Introduction, Harcourt Brace & World, Inc., New York-Burlingame, 1960, p.54 et passim.; O.Homans, The Human Group, Harcourt, Brace & World, New York, 1950; M.J.Levy Jr., The Structure of Society, Princeton University Press, Princeton, New Jersey, 1952, Cap. II y XI.
- 67.- J.C.Aguila, "La Persona Social", loc.cit., p.3-30.
- 68.- O.Klineberg, Social Psychology, op.cit.; W.J.H.Sprett, an.cit.
- 69.- R.K.Merton, Social Theory and Social Structure, loc.cit., p.26 y 27.
- 70.- R.J.Havighurst and B.Mengarten, an.cit.; J.H.S.Bessard and E.S.Bell, an.cit.; E.H.Erikson, Childhood and Society, loc.cit.; Ibidem (ed.), The Challenge of Youth, Anchor Books, Doubleday & co., Inc., New York, 1963; J.A.Hadfield, Childhood and Adolescence, A Pelican Book, Baltimore, Maryland, 1962; también cfr. note 12.
- 71.- Cfr. R.J.Havighurst, Human Development and Education, loc.cit.; J.H.S.Bessard and E.S.Bell, an.cit.; W.Waller, A.Fischer, an.cit.
- 72.- R.J.Havighurst and B.Mengarten, Society and Education, loc.cit., p.93; T.Parsens, Social Structure and Personality, 1<sup>a</sup> cit., 2a.parte, p.127 et passim; J.A.Hadfield, an.cit., p.43 et passim.; R.J.Havighurst, Human Development and Education, loc.cit., p.2.
- 73.- E.Durkheim, Education et Sociologie, loc.cit., p.49.
- 74.- R.J.Havighurst, Human Development and Education, loc.cit.; J.H.S.Bessard and E.S.Bell, an.cit.; p.8; R.Linton, "Age and Sex Categories", American Sociological Review, October 1942, p.589-603; L.S.Cottell Jr., "The Adjustment of Individual to his Age and Sex Role", American Sociological Review, October, 1942, p.617-620; T. Parsens, Social Structure and Personality, loc.cit., p.129 et passim.; T. Parsens "Age and Sex in the Social Structure of the United States", American Sociological Review, October, 1942, p.604-16; Ch.



//M.Cooley, Human Nature and the Social Order, Schocken Books, New York, 1964; W.I.Thomas and F.Znaniecki, The Polish Peasant, Richard C.Sadger, Boston, 1919.

- 75.- Cfr. Pestalozzi, Jean Paul, O.Willmann, J.Dewey, W.P.Kilpatrick, W.Dilthey, E.Spranger, W.Flitner, etc.
- 76.- Jean Paul hablaba del "lehrende Volk", y Pestalozzi de la "educación por el medioambiente."
- 77.- E.Durkheim, Education et Sociologie, loc.cit., p.45 et passim.; J.H.S.Bessard and E.S.Bell, op.cit., p.8, 11, 20, etc J.C.Aguila, "La Persona Social", op.cit., p.28.
- 78.- Cfr. I.L.Child, op.cit., p.655-92; J.H.S.Bessard and E.S. Bell, op.cit., p.10-11; T.Parsons, Social Structure and Personality, loc.cit., p.70 et passim.
- 79.- H.M.Johnson, op.cit., p.53; R.F.Bales, Interaction Process Analysis: A Method for the Study of Small Groups, Addison-Wesley, New York, 1949; T.Parsons, R.F.Bales and M.A.Shils, Working Papers in the Theory of Action, The Free Press, / Glencoe, Ill., 1953, p.183-86; T.Parsons and M.J.Selby, Ecstasy and Society, Routledge and Regan Paul and the Free Press of Glencoe, New York, 1956, p.46-51 et passim.
- 80.- J.C.Aguila, "La Formación de la Persona Social como Proceso Social", Cuadernos de los Institutos, N.80, Instituto de Sociología Raúl A.Orgaz, XVIII, Córdoba, 1964, p.55-85.
- 81.- H.M.Johnson, op.cit., p.52-53; Cfr. E.Durkheim, Las Reglas de la Méthode Sociologique, loc.cit.; J.Ortega y Gasset, El Hombre y la Gente, loc.cit., p.26; J.C.Aguila, "Estructura y Función", loc.cit., cap.II; Ibidem, "Estructura Social, Rol y Status", op.cit.
- 82.- Los pedagogos hablan de que el proceso educativo se da cuando se logra el objetivo o la meta, por eso, puede no darse en una escuela.
- 83.- Cfr. notas 13 y 39. Esta afirmación, por cierto, no disminuye el valor de esos trabajos y su "utilidad" para la Pedagogía y el mejor conocimiento de la realidad educativa. El problema es otro, y nada más.
- 84.- I.L.Child, op.cit.; R.J.Havighurst and B.Neugharten, op.cit.

- M.D.Brackever, an.cit.; T.Parsons, and al., Family Socialization and Interaction Process, loc.cit.; E.Durkheim, Education et Sociologie, loc.cit., p. 45, et passim.
- 85.- E.Durkheim, Education et Sociologie, loc.cit., Cap.II; J.C.Aguila, "La Formación de la Persona Social como Proceso Social", an.cit., p.80-84.
- 86.- Ibidem.
- 87.- E.Durkheim, Education et Sociologie, loc.cit., Cap.II y III
- 88.- R.K.Merton, Social Theory and Social Structure, loc.cit., p.26-7; J.C.Aguila, "Estructura Social, Rol y Status", an.cit.
- 89.- R.K.Merton, Social Theory and Social Structure, loc.cit. p.51 et passim.
- 90.- R.J.Havighurst, Human Development and Education, loc.cit., p.2-3; J.A.Badfield, an.cit., p.68 et passim.; E.N.Hilgard Theories of Learning, Appleton-Century-Crofts, Inc., New York, 2a.ed., 1956; J.R.Wittenborn, The Development of Adaptive Children, Russell Sage Foundation Washington; T.Parsons and al., op.cit.; E. Durck, op.cit., Macraw-Hill, New York, 1950; J.W.M. Young and M. Lloyd, Child Training and Personality, Yale University Press, New Haven 1953; T.Parsons, Social Structure and Personality, loc.cit p.95, 96 y 99.
- 91.- J.Reif Carballo, Cerebro Interno y Mundo Emocional, Editorial Labor S.A., Barcelona-Madrid, 1952; A.Pertmann, Pädagogie und das Bild des Menschen, Neuwalts Deutsche Encyclopaedie, Hamburg, 1956; A.Gesell and H.Thompson, The Psychology of Early Growth, Mac Millan, New York, 1938; Jean Piaget, La Formation du Symbolisme chez l'enfant, Delachaux et Niestle, Neuchatel, Paris, 1948; A.Gehlen, Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt, Athenaum Verlag, Bonn, 1958; Max Scheler, Die Stellung des Menschen im Kosmos, Otto Rechl Verlag, Darmstadt, 1930; W.S.Martin and C.B.Stendler, Child Development, Harcourt, Brace and Co., New York, 1953.
- 92.- R.J.Havighurst and B.Meugarten, an.cit., p.79; J.D.Lessard and E.S.Bell, an.cit., p.26.
- 93.- A.Pertmann, an.cit.; J.Reif Carballo, an.cit.

- 94.- R.J.Havighurst, Human Development and Education, loc.cit.
- 95.- Ibidem; R.J.Havighurst and B.Meugarten, op.cit., p.79-80; T.Parsons, Social Structure and Personality, loc.cit.
- 96.- Cfr. M.J.Smelter and W.T.Smelter, op.cit.; E.H.Eriksen (ed) The Challenge of Youth, loc.cit.; H.Schelsky, Die Skientische Generation, loc.cit.
- 97.- Ibidem; J.H.S.Bessard and E.S.Bell, op.cit.; R.J.Havighurst and B.Meugarten, op.cit., p.79 et passim.
- 98.- Ibidem; J.C.Agulla, "La Formación de la Persona Social con Proceso Social", op.cit., p.75-6.
- 99.- J.A.Hadfield, op.cit.; H.Schelsky, Die Skientische Generation, loc.cit.; A.Hollingshead, op.cit.; J.S.Coleman, op.cit.; E.H.Eriksen, Childhood and Society, loc.cit.
- 100.- Ibidem; R.J.Havighurst, Human Development and Education, loc.cit.; J.W.M.Whiting and I.L.Child, op.cit.
- 101.- Cfr. nota 12; también habría que revisar la literatura sobre Sociología de la familia. Cfr. W.Goode, The Family, Foundations of Modern Sociology Series, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1964; R.Koenig, "Familia" en R.Koenig (ed.), Sozialologie, Das Fischer Lexikon Fischer Bucherei, Frankfurt a.M., 1958; H.Schelsky, Die Skientische Generation, gegen der deutschen Familien der Gegenwart, Ferdinand Schöner Verlag, Stuttgart, 1956.
- 102.- A.Portmann, op.cit.; J.Raf Carballa, op.cit.; A.Jesell and H.Rhompson, op.cit.; J.Piaget, op.cit.
- 103.- R.J.Havighurst and B.Meugarten, op.cit., p.79.
- 104.- Ibidem; J.C.Agulla, "La Formación de la Persona Social con Proceso Social", op.cit., p.75-76.
- 105.- Biología Evolutiva, Psicología Evolutiva (de la infancia, de la adolescencia, etc.), Psicología de la Personalidad, Antropología Cultural, Sociología, Pedagogía, etc.
- 106.- A.Gehlen, op.cit.; J.Raf Carballa, op.cit.; A.Portmann, op.cit.

- 107.- Ibidem; Max Scheler, an.cit.; X.Zubiri, Guerra y Alma, curso inédito, 1950-51; F.J.Conde, "La Antropología de X. Zubiri", Homenaje a Xavier Zubiri, Alcala, Madrid, 1952.
- 108.- J.Raf Carballo, an.cit., p.7; Cfr. J.A.L.Singh and P.M. Zingg, Wolf-Children and Feral Man, Harper & Brothers, New York, 1942; W.Donnals, "The Significance of Feral Man", American Journal of Sociology, 54, 1941, p.425-32; Kingsley Davis, "Extreme Social Isolation of a Child", American Journal of Sociology, 45, January, 1940, p.554-65; Ibidem, "Final Note on a Case of Extreme Isolation", American Journal of Sociology, 52, March, 1947, p.432-37; J.C.Agulla, "La Persona Social", an.cit., p.7 et passim.
- 109.- Ibidem; J.Raf Carballo, an.cit., p.202, 203, 196, 195 et passim.
- 110.- J.C.Agulla, Max Weber und die Theorie des sozialen Handeln lec.cit.; X.Zubiri, Naturaliza, Historia, Dios, Editorial Poblet, Buenos Aires, 1948, p.327-359.
- 111.- Ibidem.
- 112.- J.Ortega y Gasset, El Hombre y la Gente, lec.cit., p.207-8 J.C.Agulla, "Estructura Social, Rol y Status", an.cit.
- 113.- Ibidem; Cfr. W.G.Sumner, Folkway, Ginn and Co., Boston, 1906, p.3; también, I.H.Head, Mind, Self and Society, lec.cit.; Ibidem, On Social Psychology, lec.cit.
- 114.- Ibidem.
- 115.- J.C.Agulla, "La Formación de la Persona Social como Proceso Social", an.cit., p.75 et passim.
-